Informationen
zur politischen Bildung
aktuell
2000

Schritte gegen Gewalt

Pädagogische Konzepte der Gewaltprävention

Wolfgang Redwanz

„Gewalt ist einfach. Alternativen zur Gewalt sind komplex."

Für den Realitätsgehalt dieser These von Friedrich Hacker und ihre Alternativen spricht vieles. Die Überschrift „Schritte gegen Gewalt" könnte deshalb auch hinsichtlich Erfolg und Wirksamkeit mit einem Fragezeichen versehen werden. Es gibt jedenfalls kein Allheilmittel, keine kompakte und konsistente Strategie, wie der Gewalt im gesellschaftlichen Raum, sei es als Kriminalitätsdelikt oder als Vandalismus, als Mobbing, als brutale Aggression gegen Mitmenschen oder als politisch motivierte Tat wirkungsvoll – und möglichst nachhaltig – begegnet werden kann. Im Sommer 2000 hat unter den Vorzeichen von Gewalt, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Rechtsextremismus eine intensive Diskussion darüber stattgefunden, wie diesen Erscheinungen wegen der massiven Verletzung der Menschenwürde und der schlimmen Auswirkungen auf die hier lebenden Ausländer und Minderheiten, der innenpolitischen Gefährdung und der fatalen Folgen für den Wirtschaftsstandort Deutschland begegnet werden kann.

Schwerpunkte der Diskussion waren Überlegungen zu Parteiverboten, Einschränkungen von Demonstrationen aus der rechten Szene, rasche Verurteilung von Tätern, Eindämmung der braunen Informationsflut im Internet, Intensivierung der pädagogischen Arbeit in den Schulen sowie Appelle zur Stärkung der Zivilcourage. Hinzu kamen Aufrufe zu Bündnissen, Demonstrationen und Aktionen gegen rechts. Diese Diskussion bietet durchaus Chancen für eine Intensivierung der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und Gewalt, vermag wachzurütteln und Impulse für mittel- und langfristige Perspektiven und Konzeptionen freizusetzen; sie kann allerdings auch Alibifunktionen wahrnehmen und Profilierungsversuchen und Aktionismus Vorschub leisten. Das Thema „Gewalt" lädt leider auch zu Schuldzuweisungen und zur Abschiebung von Verantwortung ein. So können Eltern die Verrohung in der Schule und Lehrer die fehlende oder falsche Erziehung in den Familien beklagen. Es wird versucht, Politik, Justiz und Polizei in die Pflicht zu nehmen; Politiker fordern Zivilcourage und bewussteres Handeln von den Bürgern ein. Medien heben ihre Wächterfunktion und ihre Informationspflicht hervor, und Kritiker verweisen darauf, dass Gewalt für Medien ein einträgliches Geschäft ist und dass Formen der medialen Dramatisierung der rechten Szene erst die gewünschte Publizität und Aufmerksamkeit verschaffen. Vor allem der Schule werden gravierende Defizite und den Lehrern in den neuen Bundesländern zusätzlich Rollenverunsicherung unterstellt.

Bei dieser Problematik geht es um die Verantwortung der einzelnen Bürgerinnen und Bürger, der Jugendlichen und Erwachsenen. Ein besonderer Schwerpunkt ist dabei die pädagogische Fra-

Inhalt

„Gewalt ist einfach.
Alternativen zur Gewalt sind komplex" 1
Rolle der Primärprävention 2
Gewaltursachen in der Schule 4
Besondere Programme zur Gewaltprävention 5
Streitschlichtungs-Programm 5
Täter-Opfer-Ausgleich 6
Deeskalations-Training 6
Stärkung der Zivilcourage 7
Unterrichtliche Präventionskonzepte 9
Rolle der Lehrerinnen und Lehrer 9
Soziale Realität der Lernenden 9
Gewaltprävention als fächerübergreifende Thematik 10
Elemente unterrichtlicher Konzepte 11
Didaktisch-methodische Überlegungen 11
Klärung von Grundbegriffen 14
Rechtsextremismus an Schulen 14
Stellenwert pädagogischer Prävention 16

ge, wie Kinder und Jugendliche lernen können, ihre Verantwortung zu erkennen, eine begründete Position zu Formen der Gewalt einzunehmen, Formen friedlicher Konfliktaustragung einzuüben, Gewalt aus dem Wege zu gehen, zur Deeskalation beizutragen und auf Gewaltanwendung zu reagieren. In der konkreten Arbeit wird man allerdings die gesellschaftlich-politische Verantwortung nie ausblenden können und dürfen. Gerade die Einforderung von Zivilcourage – zumal aus dem Mund von Politikern – provoziert Rückfragen und Kritik, beginnend bei Jugendarbeitslosigkeit, mangelnden Freizeitangeboten für Jugendliche bis hin etwa zur Rolle der Polizei und der Justiz.

In diesem Beitrag geht es ausschließlich um die Handlungsmöglichkeiten des Einzelnen, um Konfliktfähigkeit, Zivilcourage und Toleranz.

Ausgelöst durch eine Folge fremdenfeindlicher Gewalttaten zu Beginn der neunziger Jahre – Hoyerswerda (Sachsen) 1991, Hachenburg (Rheinland-Pfalz) 1991, Rostock-Lichtenhagen (Mecklenburg-Vorpommern) 1992, Mölln (Schleswig-Holstein) 1992, Solingen (Nordrhein-Westfalen) 1993 – ist die Suche nach geeigneten Präventionsprogrammen schon zu der damaligen Zeit intensiviert worden. In den letzten zehn Jahren ist deshalb dazu eine umfangreiche fachwissenschaftliche und didaktisch-methodische Literatur erschienen. Trotz aller Differenzierungen und unterschiedlicher Perspektiven kristallisiert sich in der Fülle der Beiträge und Detailuntersuchungen viel Übereinstimmendes und Konsensfähiges heraus. Einige dieser Aspekte – bezogen auf Prävention und Handlungsmöglichkeiten – sollen im folgenden hervorgehoben werden, ohne Anspruch auf Systematik und unter Inkaufnahme des Verlustes von Differenzierungen und Details.

Rolle der Primärprävention

Literarische Texte und Bilder zeichnen sich oft durch Vieldeutigkeit aus und bieten Raum für Interpretationsmöglichkeiten; zu den Merkmalen der Karikatur, auch der folgenden, gehört die Eindeutigkeit. Mit der Kombination von zeichnerischen Mitteln und einer knappen textlichen Komponente – in der Karikatur und/oder in der Unterzeile – bezieht der Karikaturist durch die Übertreibung des Genres eindeutig Position, wobei er allgemeine Kenntnis des Problemfeldes beim Betrachtenden voraussetzt. Es gibt bei dieser Karikatur nur scheinbar Bedeutungsvarianten, die etwa so lauten könnten: Pädagogische Versuche der Schule, die Verinnerlichung der an der Tafel fixierten Werte anzustreben, seien angesichts der gesellschaftlichen Einflüsse und Realitäten zum Misserfolg verurteilt. Oder: Wenn Pädagogen Toleranz predigten, würden Schüler eher aggressiv reagieren und völlig andere Erfahrungen und Bewertungen einbringen. Vieles spricht für die folgende nahe liegende Deutung: Pädagogik läuft beim Versuch der Wertevermittlung Gefahr, oberflächlich zu bleiben, keine Tiefenwirkung zu erzielen. Sie erreicht Lippenbekenntnisse, aber keine Verhaltensänderung.

Natürlich gibt es zahlreiche unterrichtliche Möglichkeiten, um der Oberflächlichkeit entgegenzuwirken. Dennoch: dialogische Aufklärung und Information sind zwar unverzichtbar, aber nicht ausreichend. Es geht bei der Primärprävention um mehr, vor allem um die Stärkung der Persönlichkeit. Toleranz muß man sich leisten können.

Ein Beispiel für die Integration von Partnerschaftlichkeit, Friedfertigkeit und Konfliktfähigkeit in ein „Schulkonzept" bieten folgende Ziele einer Berliner Schule:

Allgemeine Ziele der „Erich-Maria-Remarque-Oberschule" Berlin-Hellersdorf

1. „Im Rahmen der allgemeingültigen Ziele der Gesamtschule verfolgt die Erich-Maria-Remarque-Oberschule Hellersdorf besonders das Ziel der Erziehung zur Mündigkeit und will damit einen Beitrag leisten zur Überwindung von Orientierungslosigkeit, Fremdenfeindlichkeit und zunehmender Gewaltbereitschaft unter Jugendlichen sowie zur Überwindung des Gegensatzes zwischen Ost und West.

2. Das ‚Zusammenwachsen' der beiden auseinander gerissenen deutschen Kulturen und Geschichten ist nur denkbar mit dem Willen zum gegenseitigen Kennenlernen, Erfahrungs- und Gedankenaustausch, der Bereitschaft, sich Neuem und Fremdem gegenüber zu öffnen sowie zur Auseinandersetzung mit der jeweils eigenen Vergangenheit und den jeweils eigenen Fehlern. [...]

3. Ein wichtiger Teil in diesem Prozess des Kennenlernens und sich Zurechtfindens ist auch der Respekt vor der jeweils anderen Kultur und darüber hinaus vor fremden Kulturen überhaupt. In diesem Sinne wollen wir ein Hineinwachsen in die multikulturelle Gesellschaft fördern.

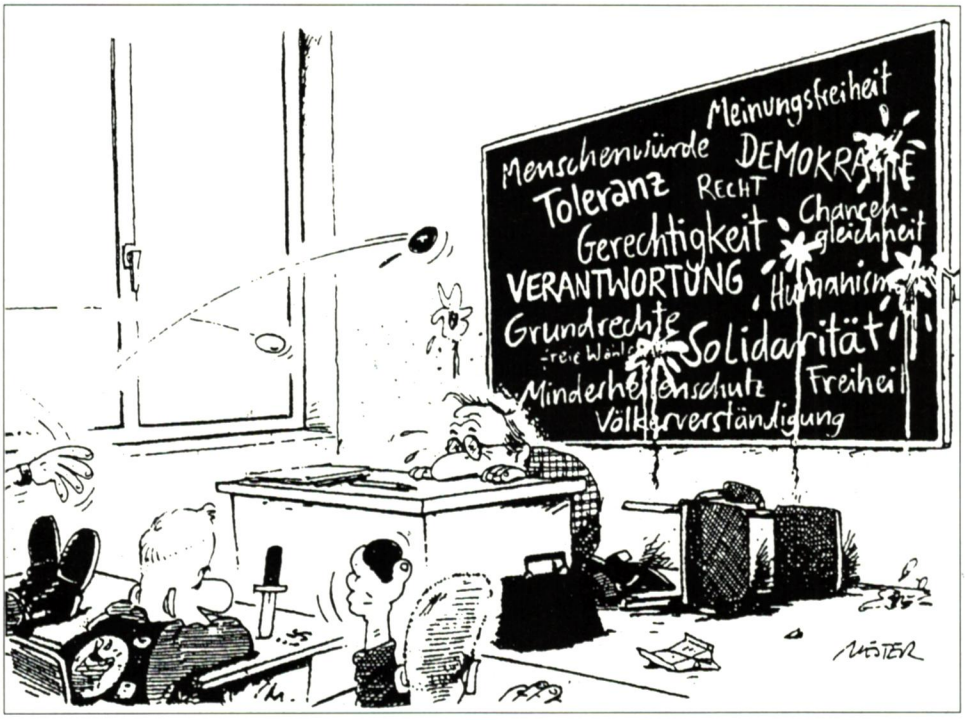
4. Die Erziehung zu Toleranz, gegenseitiger Achtung, und zu einer Kultur des Fragenstellens statt der schnellen Antworten ist ein erklärtes Ziel.

5. Die Förderung der Kreativität und die Unterstützung bei der Entfaltung des individuellen Leistungsvermögens gewinnen so eine viel weit reichendere Bedeutung als allein die Erfüllung fachlicher Anforderungen: Schulischer Erfolg kann helfen, Selbstwertgefühl und Ich-Stärke aufzubauen und wieder Tritt zu fassen in der viel geschmähten ‚Ellenbogengesellschaft'. Die Schule lernens- und lebenswert zu machen, setzt eine Hinwendung zum Schüler als ‚ganzen Menschen' voraus. Verständnis, Zuwendung und Vorbild wiegen schwerer als Strafe und Leistungsdruck. Dem entspricht ein Lehrer-Schüler-Verhältnis mit engen sozialen Bindungen und ein Unterricht, der beherzigt, was Benjamin Franklin in Anlehnung an ein chinesisches Sprichwort sagte: ‚Tell me, and I forget. Teach me, and I remember. Involve me and I learn!' (Rede mit mir und ich vergesse, lehre mich und ich erinnere mich. Beteilige mich und ich lerne!)

6. Weiterhin möchten wir durch die Öffnung der Schule konkrete Lebens- und Berufserfahrungen für den Lernprozess wirksam werden lassen, neue Impulse aufnehmen. Nur so ermöglichen wir unseren Schülern, gesellschaftliche Zusammenhänge zu begreifen, und bereiten sie verantwortungsbewusst darauf vor, sich in einer von Unsicherheit und Schnelllebigkeit geprägten Gesellschaft zurechtzufinden. [...]

9. Obwohl selbstverständlich, sei hier ausdrücklich darauf hingewiesen, dass Toleranz und die Forderung nach Entfaltung der Persönlichkeit dort an eindeutige Grenzen stoßen, wo Rechte, Gefühle und die Entwicklung anderer behindert oder bedroht werden. Für Fremdenfeindlichkeit, Rassismus oder die Verherrlichung von Gewalt gibt es an der Erich-Maria-Remarque-Oberschule keinen Platz!"

Mit der Abfassung solcher Zielsetzungen ist es nicht getan. Entscheidend ist, dass der schulische Erziehungsalltag davon geprägt ist, dass es gelingt, die – abstrakten – Ziele im Alltag zu konkretisieren. Es bedarf zielstrebiger, kontinuierlicher und undramatischer, teamorientierter Arbeit, damit solche Ziele das schulische Miteinander aller prägen. Voraussetzung ist, dass die Setzung solcher Ziele nicht administrativ verordnet wird, sondern das Ergebnis eines Erarbeitungsprozesses ist, der von Schulleitung, Lehrkräften, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern gemeinsam bestritten wird. Etliche Schulen machen auch gute Erfahrungen damit, dass sich Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler per Unterschrift, gleichsam per Vertrag verpflichten, bestimmte Ziele einzuhalten.



Gerhard Mester, Wiesbaden

In welchem Maße Prävention gegen Rechtsextremismus über die thematisch-unterrichtliche Auseinandersetzung hinausgeht, verdeutlicht eine Übersicht von Fritz Marz, in der er die „Realität der gefährdeten Jugendlichen", die „die Versprechen der Rechtsextremen" und die „möglichen pädagogischen Antworten" in eine kausale Beziehung bringt, die allerdings auch wichtige Grundsätze unterrichtlicher Arbeit aufzeigen:

Pädagogische Antworten auf Rechtsextremismus

Realität der gefährdeten Jugendlichen	Ihr Wunschtraum als Versprechen der Rechtsextremen	Mögliche pädagogische Antworten
Ohnmacht	Macht	Entscheidungstransparenz, Mitwirkung und Beteiligungsformen, Funktionsübertragung [...]
Vereinzelung	Gemeinschaft	Gespräche (besonders auch im Kreis); Spiele, AGs, Feste, gemeinsame Aktionen, Umweltschutz, Aufbau eines Wir-Gefühls mit Ausländern
einstecken müssen	zuhauen	Analyse von Gewaltlösungen, Alternativen: Kritiktraining, Akzeptanz von Gefühlen, Rollenspiele, Solidarität der Klasse [...]
Versager, überflüssig	etwas leisten können, zupacken können	Handlungs- und problemorientierter Unterricht, bewältigbare Aufgaben mit hoher Schüleraktivität
aussichtslose Lage	bessere Zukunft	Subjektive Empfindungen aufarbeiten, auch positive Chancen herausstellen; Präsentation von Positivbeispielen
alles vorgegeben, kein Raum für neue Erfahrungen – „tödliche Langeweile"	neue Gangart, neue Gedanken	Aktivitätsanregende Raumgestaltung (Material etc.), mehr Freiheit in den Lernformen und -bedingungen [...], vermehrte AG-Angebote
Orientierungslosigkeit	Ziele, Ideale, „bessere Wege"	Gezielte Werteerziehung, zum Beispiel Erarbeitung von Normen und Regeln für die Klasse – permanente Kontrolle und Überprüfung –, Erstellung von überprüfbaren Teilzielen
Alltag – „Immer der gleiche Trott"	Abenteuer – etwas Verbotenes provozieren	Gestaltung von Freizeiten: Schullandheime etc., Realbegegnungen: Gemeinde, Arbeits- und Berufswelt, Einladung von Betroffenen, Experten, Ausländern zur „oral history"

Nein. Fremdenfeindlichkeit – Gewalt – Rassismus – Rechtsextremismus. Landeszentrale für politische Bildung Rheinland-Pfalz, 1995.

Auch die Stärkung von Selbstbewusstsein und die Mitbestimmungsmöglichkeiten bedürfen eines Maßes und sind nicht frei von „Nebenwirkungen". „Ein starkes Selbstbewusstsein ist nur eine unverzichtbare, aber keine hinreichende Bedingung für die Bereitschaft zu Toleranz. Wir kennen durchaus selbstbewusste, starke Personen, die für sich das Recht des Stärkeren in Anspruch nehmen und intolerant sind" (Peter Fritzsche).

Auch die Mitwirkungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler können nicht nur durch ein „zu wenig", sondern auch durch ein „zu viel" belastet werden. Eine sie überfordernde Autonomiezuschreibung, die Einräumung von Entscheidungskompetenzen und Selbstbestimmungsmöglichkeiten, an denen sie unter Umständen scheitern werden, führt nicht zu der erwünschten moralischen Anerkennung und Stärkung der eige-

nen Persönlichkeit. Die Kurzfassung des folgenden Schülerfragebogens (in diesem Fall aus dem Bundesland Rheinland-Pfalz) kann als Ausgangspunkt für eine Ist-Analyse an einer Schule genutzt werden:

Schülerbogen*

Affektive Anerkennung

Interaktionsverhältnis Lehrer-Lehrer

Ich glaube, die Lehrerinnen und Lehrer unserer Schule kommen gut miteinander aus und gehen freundlich miteinander um.

Interaktionsverhältnis Lehrer-Schüler

Ich habe einige Lehrerinnen und Lehrer, denen ich richtig vertrauen kann!

Interaktionsverhältnis Schüler-Schüler

Wenn meine Mitschülerinnen und Mitschüler etwas Persönliches oder auch Peinliches von mir wissen, brauche ich keine Angst zu haben, dass sie es gegen mich verwenden oder mich vor anderen damit bloßstellen.

Kognitive Achtung

Interaktionsverhältnis Lehrer-Schüler

Die Lehrerinnen und Lehrer behandeln uns als Personen, die eigenständig Entscheidungen treffen und begründen können. Es ist nicht so, dass sie uns für viele Fragen noch zu jung halten und uns keine eigene Meinung zubilligen.

Interaktionsverhältnis Schüler-Schüler

Wenn es um Entscheidungen in unserer Klasse geht – zum Beispiel wie wir eine Klassenfahrt oder unser Klassenzimmer gestalten –, versuchen wir, alle unsere Mitschülerinnen und Mitschüler einzubeziehen.

Soziale Wertschätzung

Interaktionsverhältnis Lehrer-Schüler

Bei uns ist es eher eine Ausnahme, dass Schülerinnen und Schüler von Lehrern bloßgestellt oder lächerlich gemacht werden.

Interaktionsverhältnis Schüler-Schüler

Bei uns gibt es kaum Streit zwischen unterschiedlichen Cliquen. Auch wenn wir nicht mit allen befreundet sind, versuchen wir doch, uns gegenseitig zu akzeptieren.

**Neben jeder Textspalte konnte die Rubrik „stimmt ganz genau", „eher ja", „eher nein" oder „stimmt überhaupt nicht" angekreuzt werden (Anm. d. Red.).*

Entwicklung schulischer Anerkennungsverhältnisse. Eine Reflexionshilfe zum Thema Schule und Gewalt, hrsg. vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung, Mainz 2000.

Die Summe der primärpräventiven Vorschläge, Konzepte und Maßnahmen darf nicht die „Repression" aus dem Blickfeld geraten lassen. Gefährdungen und Verletzungen von Mitschülern, Mobbingverhalten und Sachbeschädigungen bedürfen auch im schulischen Raum angemessener Reaktionen. In diesem Sinne ist „Repression" ein Bestandteil von Prävention. Neben Möglichkeiten der Wiedergutmachung und Maßnahmen nach der jeweiligen Schul- und Hausordnung ist es vorrangiges Ziel, Einsicht und Unrechtsbewusstsein zu erzielen.

Gewaltursachen in der Schule

Im Bereich der Gewaltprävention befindet sich die Schule in einem schwierigen Spannungsfeld. Es gibt Konsens, dass der weitaus größere Teil des Aggressions- und Gewaltpotenzials, das in der Schule in Erscheinung tritt, „importiert" ist. Aber es gilt als gesichert, dass es auch schulische Faktoren gibt, die Gewalt fördern, beginnend bei einer lieblosen, kalten Architektur und Raumgestaltung über unüberschaubare Größen von Schulklassen und Schulen, über das Lehrer-Schüler-Verhältnis und das Sozialklima bis zu den Unterrichtsmethoden, Bewertungsmaßstäben, Versagenserlebnissen und Ausgrenzungen. Bezogen auf eine Befragung hessischer Schülerinnen und Schüler durch Erziehungswissenschaftler der Universität Bielefeld zwischen 1994 und 1998, ist folgende Bilanz gezogen worden: „Das Gewaltverhalten, das eine Minderheit von Schülern zeigt, hat sowohl schulexterne als auch schulinterne Ursachen. Es ist nicht – wie in der Schulpraxis behauptet wird – ausschließlich importiert, sondern hat auch viele hausgemachte Gründe. Zwar spielen außerschulische Einflüsse hier eine ganz erhebliche Rolle – insbesondere das restriktive Erziehungsklima in der Familie, die Einbindung in aggressive Cliquen und der häufige Konsum von gewalttätigen Filmen. Jugendliche, die in solchen Verhältnissen leben, verhalten sich in der Schule besonders häufig gewalttätig. Doch es gibt daneben auch bedeutsame innerschulische Einflüsse: Ausprägungen der schulischen Umwelt, die Gewaltverhalten verstärken oder gar hervorrufen" (Frankfurter Runschau vom 31. November 1999).

Foto: Ullstein Bilderdienst

Schulhofprügeleien haben oft sowohl schulexterne als auch -interne Gründe.

Umso mehr Grund für Schulen, sich primärpräventiv zu engagieren, denn die Maßstäbe dafür sind dieselben, die eine „gute" Schule auszeichnen, die in der Regel dann auch eine gewaltarme ist. Rainer Dollase macht den Sprung zum Rechtsextremismus und geht pointiert-provokativ der Frage nach „Wer wird kein Rechtsextremer? Angenommen: Wir hätten Zeit und Geduld für die Erziehung. Wann würde der uns anvertraute junge Mensch kein Rechtsextremer? Wir würden ihm von klein auf eine verständnisvolle Bezugsperson sein, wir würden stets eine Bedrohung seines Selbstwertes vermeiden. Wäre er in der Schule ein Versager, zeigten wir ihm umso deutlicher seinen Wert für uns und die Gesellschaft. Wir stärkten seine personale Identität und wären skeptisch gegen Gruppenidentitäten. Wir sprächen ihn weder als ‚du als Junge' noch ‚du als Türke' oder ‚du als Deutscher' an. [...] Wir leben ihm überzeugend vor, wie man mit dem Frustrations-Potenzial der Gesellschaft umgehen kann. Dann hätten wir es richtig gemacht. Aber wir müssten uns anstrengen" (Die Woche vom 11. August 2000).

Besondere Programme zur Gewaltprävention

Zur Zeit sind viele Schulen dabei, über gezielte Trainingsprogramme Schülerinnen und Schüler, insbesondere der Klassen neun und zehn, zu befähigen, Streitigkeiten unter sich selbstverantwortlich zu regeln.

Es wäre falsch, diesen Ansatz als schulspezifisch anzusehen. Mediation – das ist eigentlich der Oberbegriff – stammt sowohl aus dem familiären und nachbarschaftlichen Umfeld als auch aus der Arbeitswelt, der Verwaltung und der Politik. Auch der „Täter-Opfer-Ausgleich", als Entlastung von und Alternative zu Gerichtsverfahren für bestimmte Delikte gedacht, lebt von denselben Grundprinzipien. Elemente der Streitschlichtung haben sowohl in der Schule als auch in der außerschulischen Jugendarbeit, im Bereich kleinerer Straftaten, der Schiedsgerichtbarkeit und im Berufsleben ihren Platz. Auch die Streik-Schlichtung zwischen Unternehmerverbänden und Gewerkschaften kennt den „Mediator". Die Konzentration auf den schulischen Bereich mag hier exemplarischen Charakter haben und als „pars pro toto" dienen.

Streitschlichtungs-Programm

Streitschlichten will gelernt sein. Und deshalb steht für die Vermittler, die Mediatoren, am Anfang das Training: Aktives Zuhören, sicheres Auftreten, Gerechtigkeitssinn, Erkennen von Stimmungen, Eingehen auf Gefühle der Streithähne, Gesprächsführung. Streitschlichtende wollen Vertrauen erwerben und verschwiegen sein. Und so gehen sie im Allgemeinen vor:

1. Schlichtung einleiten
Beispiel: Ein Streit hat zwei Mitschüler in Rage gebracht. Der Streitschlichter nimmt sich Zeit für den Konflikt und verständigt sich mit den Rivalen, dass sie dem jeweils anderen zuhören, ohne ihn zu unterbrechen oder zu beschimpfen.

2. Sachverhalt klären
Die Kontrahenten setzen sich zusammen und legen ihre Positionen dar. Der Vermittler sorgt dafür, dass die Streithähne ihre unterschiedliche Auffassung und Wahrnehmung klar und deutlich formulieren. Sie sollen sich gegenseitig verstehen, ein Stück „in den Schuhen des anderen laufen". Es geht nicht um Schuldzuweisung, sondern um die Fragen, warum es so gekommen ist, warum man so reagiert hat.

3. Lösungen suchen und Verständigung finden
Gemeinsam werden Lösungsmöglichkeiten gesucht. Es geht um zwei Hauptfragen: „Was bin ich bereit zu tun?" und „Was erwarte ich vom anderen?" Es darf keine Gewinner und Verlierer geben. Beide müssen mit den Lösungen leben können.

4. Vereinbarungen treffen und schriftlich festhalten
Die Kontrahenten finden einen Weg, das zu erreichen, was sie von Anfang an wollten. Die Vereinbarung wird schriftlich festgehalten und unterschrieben. Das erhöht die Verpflichtung. Mit der Vereinbarung verbinden sich Wiedergutmachung, Versöhnung und künftiges Verhalten.

Nach: PZ-Information 14/97, Streitschlichtung durch Schülerinnen und Schüler, Pädagogisches Zentrum, Bad Kreuznach.

Will man ein solches Programm in einer Schule fest implantieren, so bedarf es eines gezielten einführenden Trainings für die Mediatoren und einer begleitenden Betreuung durch einen Lehrer oder Sozialarbeiter. Einen besonderen Gewinn daraus beziehen vor allem die zu Mediatoren ausgebildeten Schülerinnen und Schüler. Aber das Programm strahlt vieles aus: Engagement und Zivilcourage „machen Schule" und das Verhältnis Schüler-Lehrer entwickelt sich.

Es lohnt sich auch, Elemente eines solchen Programms zum Inhalt von Unterricht zu machen, um mit Hilfe von Fällen und Rollenspielen einige bedeutsame Lernziele ins Blickfeld zu rücken; so können zum Beispiel verbale Reaktionen in einem Konflikt analysiert und erprobt und in ihren Wirkungen und Folgen untersucht werden. Das sind Beiträge zur Deeskalation und zur Vermeidung von Eskalation.

Zwei Beispiele mögen das veranschaulichen:

„Ein Mitschüler hat es nach Schulabschluss sehr eilig und reißt im Vorbeilaufen dein Fahrrad um.
Deine möglichen verbalen Reaktionen sind

1. Bist du bescheuert, immer schmeißt du mein Fahrrad um!
2. Wenn du mein teures Fahrrad absichtlich umschmeißt, …
3. Es ärgert mich, dass du mein Fahrrad umgerissen hast. Es ist noch fast neu, und ich möchte nicht, dass es Kratzer bekommt.
4. Kannst du nicht aufpassen? Mein Fahrrad hat bestimmt jede Menge Kratzer, und du bist schuld!
5. (weitere eigene Formulierung)".

„Deine Nachbarin hat ihre Hausaufgaben nicht vollständig. Sie nimmt sich in der Pause einfach dein Heft, um abzuschreiben.
Deine möglichen verbalen Reaktionen sind:

1. Eigentlich habe ich ja nichts dagegen, dass du die Hausaufgaben bei mir abschreibst. Aber ich möchte, dass du mich vorher fragst.
2. Das sage ich der Lehrerin!
3. Du faule Sau! Immer schreibst du die Hausaufgaben bei mir ab. Gib mir sofort mein Heft zurück, du Blöde.
4. Na, hast du die Hausaufgaben schon wieder nicht kapiert?
5. (weitere eigene Formulierung)."

PZ-Information, a.a.O.

Daraus lässt sich mit Schülerinnen und Schüler schrittweise die aggressionsmindernde Funktion von „Ich-Botschaften" erarbeiten, mit denen man ausdrückt, wie man das Verhalten des anderen empfindet und auf derbe Schuldzuweisung verzichtet.

Die beschriebenen Szenen lassen sich unschwer in den Bereich der außerschulischen Jugendarbeit transferieren oder in eine Auseinandersetzung am Arbeitsplatz zwischen Kollegen oder zwischen Mitarbeitern und Vorgesetzten.

In Ansätzen wird dabei auch „Körpersprache" einbezogen und in Übungshandeln erprobt, wie man auch auf diese Weise locker bleibt oder erfolgreich schlichten kann. So werden etwa folgende Grundregeln empfohlen, um „Ruhe auszustrahlen durch: entspanntes Gesicht (Stirn, Augenbrauen, Nase, Lippen), normal geöffnete Augen, entspannte Sitzhaltung, Arme locker, offene Hände. Langsame, fließende Bewegungen, lockere Schultern,

gleichmäßige, sanfte Stimme, langsame Sprechweise mit Pausen" *(nach: Karin Jeffereys/Ute Noack, Streiten Vermitteln Lösen. Das Schüler-Streit-Schlichterprogramm, Lichtenau 1999).*

Viel häufiger als die Schüler sind Lehrer damit befasst, bei Streitigkeiten und Konfliktsituationen von Schülern zu „schlichten" bzw. zu intervenieren. Dafür sind die Elemente von Streitschlichterprogrammen ebenfalls hilfreich, auch wenn die Lehrerrolle über die des Mediators hinausgeht. Auch die Lehrperson benötigt Geduld und Geschick und die Kenntnis geeigneter Interventionsschritte, wobei in der Regel der Zielbestimmung eine gründliche Informationsermittlung vorausgeht.

Täter-Opfer-Ausgleich

Der Täter-Opfer-Ausgleich kann nicht die Strafgerichtsbarkeit ersetzen. Aber er ist in der Rechtsprechung nicht allein dafür „erfunden" und propagiert worden, um Entlastungseffekte für Strafverfahren zu erzielen. Es geht schon um spezifische Vorteile, die in minder schweren Fällen, insbesondere bei Ersttätern, zur Wirkung kommen können. Die Parallelen zu Elementen der Streitschlichtung sind unübersehbar, auch wenn es hier um Straftatbestände und eindeutige Opfer-Täter-Beziehung geht. Ein Beispiel soll das verdeutlichen:

„Markus hatte Tobias vor einem Café in Cochem an der Mosel krankenhausreif geschlagen, weil er glaubte, von ihm ausgelacht zu werden. Tobias erstattete Anzeige wegen Körperverletzung. Das Verfahren hätte den üblichen Verlauf durch die Instanzen genommen, wäre nicht der Jugendstaatsanwalt auf die Idee des Ausgleichs gekommen. So landete die Akte auf dem Schreibtisch des Jugendgerichtshelfers Thomas Mauer. Er bat Markus ins Jugendamt. Der fühlte sich immer noch unschuldig. Dennoch stimmte er einem Treffen mit Tobias zu. Es kam zu einem klärenden Gespräch zwischen Täter und Opfer. Vor dem Jugendgerichtshelfer schilderte jeder den Fall aus seiner Sicht. [...] Tobias berichtete von seinen Verletzungen und Schmerzen. „Das tut mit dann doch leid", gab Markus kleinlaut zu. Schließlich unterschrieben beide einen Vertrag: Markus zahlt 200 DM Schmerzensgeld an Tobias, dafür zieht der seine Anzeige zurück. Da Markus „blank" war, wurde das Geld aus dem eigens für den Täter-Opfer-Ausgleich eingerichteten Opferfonds an Tobias gezahlt. Dafür absolvierte Markus beim Sozialdienst der Caritas 20 Arbeitsstunden."

Jugend und Gewalt. Eine Dokumentation der Rhein-Zeitung vom Dezember 1998.

Aus diesem Fall werden spezifische Vorteile des Täter-Opfer-Ausgleichs erkennbar:

1. Der gesamte Rahmen wird nicht von den Regularien und formalisierten Verfahren eines Prozesses, sondern von einer Gesprächssituation geprägt.

2. Die Begegnung mit dem Opfer macht dem Täter drastisch klar, was er angerichtet hat. Es ist eine heilsame Gegenüberstellung. Auch wenn ein Täter recht „cool" in eine solche Auseinandersetzung geht, führt die Begegnung mit dem Opfer zur Betroffenheit; es wächst das Bewusstsein, einem anderen Schlimmes angetan zu haben.

3. Die moralische Aufarbeitung kann auch das Bewusstsein des Opfers beeinflussen und Verhärtungen vorbeugen.

4. Die Geschädigten können dabei über ihre Ängste und ihre Wut sprechen.

5. Die Strafe handeln Täter und Opfer aus; das geht mehr unter die Haut als ein Gerichtsurteil.

6. Manche Täter lernen im Täter-Opfer-Ausgleich, dass man Konflikte nicht nur mit den Fäusten, sondern auch in Gesprächen und durch eine Verständigung untereinander austragen kann.

7. Die Opfer sind wesentlich zufriedener mit dem Täter-Opfer-Ausgleich, weil sie sofort Schadenersatz bekommen und nicht auf die Zivilklage angewiesen sind.

8. Die Praxis hat gezeigt, dass ein Täter-Opfer-Ausgleich nur sinnvoll ist, wenn dadurch keine erneute Traumatisierung des Opfers erfolgt.

Der Täter-Opfer-Ausgleich kann nur durchgeführt werden bzw. gelingen, wenn die Schuldfrage klar, wenn der Täter geständig ist und wenn das Opfer einwilligt. Selbstverständlich müssen die im Täter-Opfer-Ausgleich gefundenen Vereinbarungen auch Zustimmung finden. Und wenn keine Regelung zustande kommt, führt kein Weg an einem gerichtlichen Verfahren vorbei. Auch ein Jugendgericht ist bemüht, einige Aspekte des Täter-Opfer-Ausgleichs in ein Gerichtsverfahren zu integrieren.

Deeskalations-Training

Mit den Methoden des Deeskalations-Trainings rückt man den Erscheinungen von Gewalt noch näher. Bekannt ist etwa die Konzeption, wie sie der „Arbeitskreis SOS-Rassismus NRW" entwickelt hat (vgl. „Spiele, Impulse und Übungen. Zur Thematisierung von Gewalt und Rassismus in der Jugendarbeit, Schule und Bildungsarbeit", 1996). Dem Titel dieses Trainingsbuches entsprechend wendet sich das Seminarkonzept an „Multiplikatoren in der Kinder- und Jugendarbeit, Schule, Kirche, Gewerkschaft, Polizei, in den Parteien und allen gesellschaftlichen Gruppen".

Leitfragen dabei sind: Wie kann man möglichen Gewaltsituationen aus dem Weg gehen? Wie vermeide ich „Opferverhalten", und wie reagiere ich, wenn mir Gewalt droht? Wie kann ich deeskalierend wirken, wenn anderen Gewalt droht? Wie kann ich helfen? Der Schwerpunkt liegt auf der Handlungskomponente – womit die Zivilcourage in den Vordergrund rückt – für die allerdings Übungen und Reflexionen unabdingbar und auch Grundkenntnisse und Sensibilisierungen erforderlich sind.

Man lernt Erfahrungssätze, die man verinnerlichen sollte. Wenn man in Gefahr gerät, sollte man nicht allgemein um Hilfe rufen, sondern konkret: „Sie im blauen Mantel, rufen Sie die Polizei, helfen Sie mir." So werden im Übungshandeln Verhaltensweisen erprobt und reflektiert und „Regeln" für Gefahrensituationen erarbeitet, die sich im Ernstfall als hilfreich erweisen können.

So ist in den Ratschlägen für das Verhalten im Bedrohungsfall, die in zehn Punkten zusammengefasst werden, gleich unter Punkt eins gleichsam ein Leitsatz verankert. Die Ratschläge müssen induktiv über Fälle und Übungshandeln gründlich erarbeitet und gegebenenfalls dann von der Gruppe selbst mit eigenen Worten formuliert werden. Wichtig ist, dass man von der Richtigkeit überzeugt ist.

Ratschläge zum Verhalten in Bedrohungssituationen:

1. Vorbereiten!
Bereite dich auf mögliche Bedrohungssituationen seelisch vor: Spiel Situationen für dich allein und im Gespräch mit anderen durch. Werde dir grundsätzlich darüber klar, zu welchem persönlichen Risiko du bereit bist. Es ist besser, sofort die Polizei zu alarmieren und Hilfe herbeizuholen, als [...] gar nichts zu tun.

2. Ruhig bleiben!
Panik und Hektik vermeiden und möglichst keine hastigen Bewegungen machen, die reflexartige Reaktionen herausfordern könnten. Wenn ich „in mir ruhe", bin ich kreativer in meinen Handlungen und wirke meist auch auf andere Beteiligte beruhigend.

3. Aktiv werden!
Wichtig ist, sich vor Angst nicht lähmen zu lassen. Eine Kleinigkeit zu

tun ist besser, als über große Heldentaten nachzudenken. Wenn du Zeuge oder Zeugin von Gewalt bist: Zeig, dass du bereit bist, gemäß deinen Möglichkeiten einzugreifen. Ein einziger Schritt, ein kurzes Ansprechen, jede Aktion verändert die Situation und kann andere dazu anregen, ihrerseits einzugreifen.

4. Geh aus der Dir zugewiesenen Opferrolle!
Wenn du angegriffen wirst: Flehe nicht, und verhalte dich nicht unterwürfig. Sei dir über Deine Prioritäten im klaren und zeige deutlich, was du willst. [...]

5. Halte den Kontakt zu Angreifer!
Stelle Blickkontakt her und versuche, Kommunikation herzustellen bzw. aufrechtzuerhalten.

6. Reden und Zuhören!
Teile das Offensichtliche mit, sprich ruhig, laut und deutlich. Hör zu, was dein Gegner bzw. Angreifer sagt. Aus seinen Antworten kannst du deine nächsten Schritte ableiten.

7. Nicht drohen oder beleidigen!
Mach keine geringschätzigen Äußerungen über den Angreifer. Versuche nicht, ihn einzuschüchtern, ihm zu drohen oder Angst zu machen. Kritisier sein Verhalten, aber werte ihn persönlich nicht ab.

8. Hol Dir Hilfe!
Sprich nicht eine anonyme Masse an, sondern einzelne Personen. Dies gilt sowohl für Opfer als auch für Zuschauerinnen und Zuschauer. Sie sind bereit zu helfen, wenn jemand anderes den ersten Schritt macht oder sie persönlich angesprochen werden.

9. Tu das Unerwartete!
Fall aus der Rolle, sei kreativ, und nutz den Überraschungseffekt zu deinem Vorteil aus.

10. Vermeide möglichst jeden Körperkontakt!
Wenn du jemandem zu Hilfe kommst, vermeide möglichst, den Angreifer anzufassen, es sei denn, ihr seid in der Überzahl, so dass ihr jemanden beruhigend festhalten könnt. Körperkontakt ist in der Regel eine Grenzüberschreitung, die zu weiterer Aggression führt. Wenn nötig, nimm lieber direkten Kontakt zum Opfer auf.

Aktives gewaltfreies Verhalten ist erlernbar.

Arbeitsgruppe SOS-Rassismus NRW, Rassismus begreifen. Was ich schon immer über Rassismus und Gewalt wissen wollte, 1997.

Sicherlich können Pädagogen und Sozialarbeiter hier vieles vermitteln. Viel hängt neben dem methodischen Geschick in den Trainingsformen auch von der Glaubwürdigkeit ab, von der Authenzität ab. Und in diesen Bereichen können Polizisten, die näher an Gewalterfahrungen sind, besonders überzeugend arbeiten, nicht, weil sie bessere Pädagogen sind, sondern weil die vorgeschlagenen Verhaltensweisen auf der Basis von Erfahrungen gründen.

Es gibt im übrigen nicht das Streitschlichtungs- oder das Deeskalationsprogramm, sondern zahlreiche an der jeweiligen Zielgruppe orientierte Variationen.

Stärkung der Zivilcourage

Der Ruf nach Stärkung der Zivilcourage als eine der Säulen gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Fremdenfeindlichkeit ist in den letzten Jahren, insbesondere auch im Sommer 2000, lauter geworden. Besonders eindringlich kommen diese Postulate in Plakaten von Polizei und Kommunen zum Ausdruck.

Das ist keine Neu-, sondern eine Rückbesinnung auf eine Tugend, die für das zwischenmenschliche Zusammenleben insgesamt und für die demokratische Ordnung unverzichtbar ist. Als „fortitudo" = Mut ist sie von der Antike an eine der vier „Kardinaltugenden", ein Pfeiler im Viergespann, das außerdem „Klugheit" (= Situationserfassung und -beurteilung), „Gerechtigkeit" und „Maß" umfasst.

Im schulischen und außerschulischen Bereich geht es um zwei Ziele. Zum einen bedarf es der Klärung, was Zivilcourage ist. Und zum anderen geht es um „Courage-Training". Jede Konfliktsituation ist von konkreten und situativen Faktoren geprägt; sie ist – trotz ähnlicher Grundmuster – einmaliger Natur. Zudem basiert Zivilcourage auf persönlichen Entscheidungen und kann nicht vorgeschrieben werden. Zivilcourage ist kein abhakbares, überprüfbares Lernziel.

Es ist nicht auszuschließen, dass Jugendliche gerade das Verhalten von Rechtsextremisten als besonders mutig einstufen. Das wäre ein Grund, das Viergespann der Kardinaltugenden einzuführen und mit Beispielen zu belegen, um zu verdeutlichen, dass Tugenden nicht isoliert, sondern nur im Verbund zur Anwendung kommen können. Mut, Zivilcourage ist zum Beispiel nicht von der Gerechtigkeit zu trennen. Für die Sekundarstufe I (zehn- bis 16-Jährige) ist es sicherlich günstig mit einem Fallbeispiel zu beginnen, wenn es sich anbietet, auch aus dem eigenen (schulischen) Umfeld. Es kann natürlich auch eine „typische" Konfliktsituation sein, die man der Gruppe schildern oder als Text präsentieren kann.

Das Gespräch darüber muss in der Frage münden, was man selbst getan hätte. Es geht um die eigene Betroffenheit. Über eine Ankreuzaufgabe kann man sich Merkmalen von Zivilcourage nähern, zum Beispiel: „Das verstehen Jugendliche unter Zivilcourage: 1. sich für andere einsetzen, auch wenn es einfacher wäre wegzusehen und wegzulaufen, 2. bereit sein, auch Nachteile in Kauf zu nehmen, 3. sich nicht einschüchtern lassen, 4. jemandem, der oder die in Not ist, helfen, 5. seine Meinung sagen, auch wenn fast alle in der Gruppe anders denken, 6. dem Anderen zeigen, dass man stärker ist, 7. Hilfe holen, Anzeige erstatten, Täter beschreiben, 8. nur auf die eigene Körperkraft vertrauen, 9. Handeln statt nachdenken.

Ein Arbeitsauftrag könnte lauten: Drei Aussagen kann man als falsch bezeichnen. Kreuze sie an. Kreuze dann drei Aussagen an, die du für besonders wichtig hältst. Begründe deine Meinung."

Danach kann man mit Schülerbeiträgen eine möglichst knappe allgemeine Erläuterung von Zivilcourage erarbeiten und mit einer vorliegenden vergleichen. Der Erziehungswissenschaftler Dieter Lenzen definiert etwa folgendermaßen: „Zivilcourage heißt, einem Unrecht nicht tatenlos zuschauen, welches andere Dritten zufügen, auch dann, wenn einem selbst aus der Intervention (Einmischung) kein unmittelbarer Vorteil erwächst. Gerd Meyer, Professor an der Universität Tübingen, bestimmt Kriterien für Zivilcourage in sehr differenzierter Form:

Zivilcourage oder sozialer Mut

Zivilcourage ist eine Art prosozialen Handelns in bestimmten Situationen, die charakterisiert sind durch:

◇ Ein Geschehen, das das subjektive Wert- oder Gerechtigkeitsempfinden einer Person verletzt;

◇ einen daraus resultierenden Konflikt mit anderen;

◇ Handlungsdruck, aber auch Handlungsspielraum;

◇ Öffentlichkeit (mehr als zwei Personen sind anwesend);

◇ ein reales oder subjektiv wahrgenommenes Machtungleichgewicht zum Nachteil dessen, der mutig handeln will, etwa in einer Minderheits-/Mehrheitssituation in Gruppen oder als Verhältnis der Über-/Unterordnung, oft verbunden mit Anpassungsdruck;

◇ Risiken, das heißt der Erfolg zivilcouragierten Handelns ist unsicher und es sind eher Nachteile zu erwarten.

Die wichtigere Lektion für die Zivilcourage ist das Übungshandeln, um im Ernstfall auf Handlungskategorien und Verhaltensmöglichkeiten zurückgreifen zu können. Auch hier bieten sich vor allem Rollenspiele an. „Indem wir uns unsere Ängste und Handlungsgrenzen bewusst machen, erfahren wir auch gleichzeitig mehr über den Bereich, der zwischen diesen Grenzen liegt. Oft unterschätzen wir die Vielfalt unserer Möglichkeiten. In Rollenspielen und konkreten Übungen zum Umgang mit direkter Gewalt können wir neue kreative Antworten auf Konfliktsituationen entdecken. Verhaltenstraining bietet uns die Chance, bisher ungewohntes Verhalten auszuprobieren, einzuüben und zu reflektieren" (Eric Posselt, Handbuch „Schule ohne Rassismus").

Es gilt, geeignete Trainingssituationen zu finden. Und da bieten sich „undramatische Alltagssituationen" eher an, als brutale Aggressionsakte, wobei letztere nicht ausgeschlossen werden.

Zivilcourage wird Jugendlichen und Erwachsenen viel häufiger in Alltagssituationen abverlangt. Solche Situationen könnten sein:

◇ Eine Schülerin wird von einem Lehrer ungerecht behandelt. Was tun die Mitschüler?

◇ Ein Schüler wird Mobbing-Opfer einer Clique in der Klasse.

◇ Eine Clique verlangt als Beitrittsritual einen Kaufhausdiebstahl.

◇ Jugendliche geraten in eine Gesellschaft, in der Ausländerwitze erzählt werden.

Wie bei allen Rollenspielen muss die jeweilige Ausgangssituation detailliert beschrieben oder mit Rollenkarten vorbereitet werden. Ein Beispiel: Das Fußballturnier ist zu Ende, und nun wird gefeiert. Im Vereinshaus geht es hoch her. An einem der Tische sitzen ein paar ältere und jüngere Spieler zusammen, blödeln herum. Plötzlich fangen zwei der „Senioren" an, Türkenwitze zu erzählen. Die Jugendspieler Ralf und Thomas sind verunsichert. In ihrer Mannschaft spielen drei türkische Freunde mit, und einer von ihnen, Acif, sitzt sogar selbst mit am Tisch. Was sollen sie tun? Mitlachen, weil es nur ein Spaß ist? Mit Acif gemeinsam aufstehen und sich einen anderen Platz suchen? Oder sollen sie etwas gegen diese Witze sagen?

Frage an die Klasse: Wie würdet ihr euch verhalten? Erprobt verschiedene Verhaltensweisen im Rollenspiel und beobachtet die jeweiligen Reaktionen.

Eine solche Szene wird zunächst diskutiert und mehrfach von den Schülerinnen und Schülern durchgespielt und jedes Mal besprochen. Dabei werden Schwierigkeiten und Hemmungen analysiert sowie fehlende, angemessene und überzogene Reaktionen besprochen. Man wird rasch merken, dass es bei Stammtischsituationen nicht leicht ist, Zivilcourage zu zeigen. Aber in der beschriebenen Konstellation liegen auch Chancen; immerhin ist man zu zweit, und man kann zumindest dafür plädieren, auf Acif Rücksicht zu nehmen. Und man kann auch die Erfahrung machen, dass Zivilcourage ansteckt und auch die soziale Anerkennung fördern kann. Neben Rollenspielen kommt auch der Aufarbeitung eigener Erfahrungen (wann war ich mutig, wann war ich feige und warum?) eine wichtige Bedeutung zu. Oft sind es leider die Eltern, die Kindern und Jugendlichen raten, dass es immer besser ist, sich herauszuhalten. Auch hier kann man die Erfahrungen der Schüler durch die Vorgabe von Konfliktsituationen und Verhaltensmöglichkeiten ergänzen. Ein Beispiel:

„Mein Klassenkamerad Klaus tritt auf dem Schulhof nach einem jüngeren Schüler, der uns schon oft blöd angegrinst und geärgert hat. Der Schüler heult vor Schmerz und Wut.

(a) Da ich den Schüler auch nicht mag, versetze ich ihm ebenfalls einen Tritt.

(b) Ich grinse und freue mich, dass er einmal eine abgekriegt hat.

(c) Ich stelle mich zwischen den beiden und sage zu Klaus: „Es reicht."

(d) Ich ergreife deutlich Partei für den jüngeren Schüler.

(e) Ich versetze Klaus einen Schlag, weil man sich nicht an Schwächeren vergreift.

(f) (Weitere Verhaltensmöglichkeiten).

Gerd Meyer führt folgende Faktoren an, die für zivilcouragiertes Handeln förderlich sind:

◇ „Selbstsicherheit im Auftreten gegenüber anderen, Handlungsfähigkeit und Entscheidungssicherheit, eine positive Selbsteinschätzung.

◇ Einfühlungsvermögen, Mitgefühl, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel.

◇ Fähigkeit zur Reflexion, also über sich selbst oder eine Situation nachzudenken. Dazu gehört auch, eigene Angst zuzulassen und bewusst damit umzugehen bzw. sich nicht zu überfordern. Angst (zum Beispiel vor körperlicher Gewalt, vor Konflikteskalation, vor Isolation in der eigenen Gruppe, vor Verlust der Selbstkontrolle oder vor beruflichen Nachteilen) behindert zivilcouragiertes Handeln, aber Angst allein verhindert es auch nicht.

◇ Fähigkeit, in Konflikten angemessen und flexibel zu reagieren.

◇ Artikulations- und Argumentationsfähigkeit.

◇ Sachkompetenz, Wissen und Kenntnis von Rechten und Pflichten, von Regeln und Verfahrensweisen.

◇ Vor allem in gewalthaltigen Situationen: die Einschätzung der eigenen körperlichen Stärke und Geschicklichkeit im Verhältnis zum Gegenüber."

Die Ausdifferenzierung lässt erkennen, dass es sich eher um formulierte Lernziele für Erwachsene handelt.

Courage-Training hat keine Rambo-Figuren zum Ziel, die mit körperlicher Stärke oder mit Leichtsinn auftrumpfen. Die Frage nach der Zivilcourage ist schon dann positiv entschieden, wenn sich jemand aus der Passivität löst und Handlungsmöglichkeiten überprüft und wahrnimmt. Pädagogen, die Zivilcourage thematisieren, dürfen ihr eigenes Verhalten nicht „über" die Lerngruppe, sie müssen sich mit auf den Prüfstand stellen. Sicherlich gibt es in der Gesellschaft Beispiele für Zivilcourage. Und es macht auch Sinn, mutige Bürgerinnen und Bürger öffentlich auszuzeichnen und zu ehren sowie Schülerinnen und Schülern Schüler-Friedenspreise sowohl innerschulisch als auch landes- bzw. bundesweit zu verleihen.

Unterrichtliche Präventionskonzepte

Rolle der Lehrerinnen und Lehrer

Die aktuelle didaktisch-methodische Diskussion über schulischen Unterricht wird – fächerübergreifend – von Begriffen wie den folgenden bestimmt: offener Unterricht, Projektunterricht, ganzheitliches und erfahrungsorientiertes Lernen, selbstorganisiertes und schülerorientiertes Arbeiten, eigenverantwortliches Arbeiten, handlungsorientierter Unterricht. Diesen pädagogischen Intentionen gemeinsam ist weniger die Ist-Beschreibung des deutschen Schulalltags, sondern der Wille, die Unterrichtswirklichkeit nachhaltig zu verändern. Und das Gegenbild, das damit überwunden werden soll, ist ein dominanter Unterricht, der durch Lehrervortrag und eng geführte fragend-entwickelnde Verfahren, durch kleinschrittige Arbeitsprozesse, enge Schulbuchanlehnung und fertige Tafelbildpädagogik gekennzeichnet wird.

Die Lehrerrolle in den präferierten handlungsorientierten Unterrichtsformen wird dabei oft als „Prozessberater", „Lernorganisator", als „Berater" bezeichnet. So viel Schülerselbsttätigkeit wie möglich, so viel Lehrertätigkeit wie nötig! Abgesehen davon, dass eine solche Maxime für jedwede Unterrichtsform Gültigkeit beanspruchen könnte, greift diese Leitlinie zu kurz, ebenso die Kennzeichnung der Lehrerrolle als Prozessberater, die überwiegend unter Berücksichtigung unterrichtsmethodischer Aspekte erfolgt.

Die Themenbereiche Gewalt, Extremismus und Fremdenfeindlichkeit fordern auch andere Seiten der Lehrerrolle ein. Ein wirksamer Unterricht setzt voraus, dass das innere Engagement von Pädagogen und einbezogenen Experten für Menschenwürde und Demokratie vorhanden und für Schülerinnen und Schüler spür- und erfahrbar ist. Zwei aktuelle Zitate – das erste mit einer allgemeinen, das zweite mit einer konkret themenbezogenen Aussage – unterstreichen diese Bedeutung.

„Zwar ist es eine zentrale Aufgabe politischer Bildungsarbeit, junge Menschen an die Medien heranzuführen, ihnen Orientierung in der Medienvielfalt zu geben, sie in der Fähigkeit zur Decodierung medialer Angebote zu trainieren und den – möglichst auch vergleichenden – kritischen Umgang mit der politischen Publizistik zu trainieren. Politische Bildung bleibt jedoch ein Ort unmittelbarer Kommunikation und elementarer, auch personal vermittelter politischer Erfahrung" (*Ulrich Sarcinelli, Medienkompetenz als politische Handlungs- und als Bürgerkompetenz: 10 Thesen, in: DVPB aktuell 4/99.*

„Doch eine inhaltliche Auseinandersetzung mit rechtsextremem Denken in der Schule ist nur vor dem Hintergrund machbar, dass die Lehrkräfte eindeutig Position beziehen. Ein Wegschauen zementiert nur diese Normalisierung und erhöht deren Akzeptanz. Ein eindeutiges, situationsgerechtes Verhalten setzt aber voraus, dass die Lehrer selbst eine Position vertreten, die unterlegt ist mit Wissen und demokratischen Werten" (*Michael Rumpf-Räuber, in E & W 10/99).*

Bernhard Sutor präzisierte Anforderungen speziell an den Politik-/Sozialkundelehrer, die angesichts der gegenwärtigen Herausforderungen nichts an Aktualität verloren haben:

„Ein dialogisch-kommunikativer Politikunterricht stellt an den Lehrer hohe Anforderungen:

◇ Gediegene fachwissenschaftliche Kenntnisse, breites allgemeinpolitisches Wissen, Fähigkeit zur Synopse und zur Reduktion des Vielfältigen auf das Grundlegende mit Hilfe von Kategorien der Politiktheorie und Didaktik;

◇ politisches Interesse und reflektiertes politisches Engagement, verbunden mit der Bereitschaft, den Schülern die eigene Orientierung in Werturteilsfragen und politischen Entscheidungen offenzulegen;

◇ die Fähigkeit in Alternativen zu denken und in der dialogischen Auseinandersetzung Anwalt von Alternativen zu sein, auch wenn es nicht die eigenen sind;

◇ die Fähigkeit, Lernprozesse zu planen und zu steuern, ohne autoritär zu führen […];

◇ Grundgesetztreue ohne die Neigung zum Dogmatischen und zur Indokrination"

(Bernhard Sutor, Grundgesetz und politische Bildung 1978, dritter Nachdruck, S. 110 f., Landeszentrale für politische Bildung Rheinland-Pfalz, Mainz).

Soziale Realität der Lernenden

Insbesondere bei sozialen und gesellschaftlichen Themen setzt Unterricht bei Schülererfahrungen und Meinungen an, die in der Einstiegsphase diskutiert werden und oft in die weitere Planung miteinfließen. Im Themenbereich Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit sollte das ebenso gelten, wobei es einer erhöhten Sensibilität bedarf und die Lehrkraft die Fähigkeit besitzen sollte, Lernprozesse zu planen und zu steuern, ohne autoritär zu führen. Das schließt ausdrücklich den Respekt vor der Schülermeinung ein. Viele Schülerinnen und Schüler sind in ihren Einstellungen durch den unmittelbaren, oft selbstverständlichen Kontakt – der sich in der Regel aber auf die Schule beschränkt – zu ausländischen Klassenkameraden geprägt. Es wird oft darauf hingewiesen, dass Kinder und Jugendliche eigentlich kaum Berührungsängste haben, „Fremde" gar nicht als so fremd empfinden und dass es eher die ältere Generation ist, die sich schwer tut und mit ihren Ängsten und Ablehnungen die Einstellungen Kinder und Jugendlicher mitbeeinflusst. Auch die jüngste Shell-Studie vermeldet für das interkulturelle Zusammenleben durchaus Offenheit. So haben die Frage, ob deutsche und ausländische Jugendliche voneinander lernen können, mehr als zwei Drittel der deutschen und beinahe drei Viertel der ausländischen Jugendlichen positiv beantwortet (13. Shell-Jugendstudie – Jugend 2000, Bd. 1).

Viele Jugendliche verfügen aber kaum über Primärkontakte, das gilt besonders für die neuen Bundesländer. Es scheint einen Zusammenhang zu geben zwischen mangelnden Primärkontakten und Vorurteilen gegenüber ausländischen Mitbürgern. In den alten Bundesländern mit zum Teil recht hohem Ausländeranteil machen Jugendliche sehr unterschiedliche Erfahrungen. Im August 2000 hat es in Koblenz (Rheinland-Pfalz) an einer großen Berufsbildenden Schule im Rahmen der Aktion „Schule gegen Gewalt und Rechtsextremismus" eine Informations- und Diskussi-

onsveranstaltung gegeben, bei der der farbige Entertainer Ron Williams wohl der wichtigste Podiumsteilnehmer gewesen ist. Aus seinem Mund klangen einige Standpunkte überzeugend, ohne die – bezogen auf die Erfahrungen der teilnehmenden Jugendlichen – eine echte Auseinandersetzung nicht möglich gewesen wäre. Ron Williams wurde auf die USA sowie auf aggressive ausländische Jugendliche und auf Ausländerkriminalität angesprochen. Seine Antwort lautete (jeweils sinngemäß):

◊ Rassismus ist kein spezifisch deutsches Problem. Rassismus gibt es ebenso etwa in den USA, in Frankreich, in Großbritannien. Ihr habt aber ein großes Problem mit der Vergangenheit. Das darf sich nicht wiederholen.

◊ Mit der Gewalt, den Aggressionen und der Kriminalität ist das bei Ausländern wie bei Deutschen: Da gibt es nicht nur Anständige. Aber man muss aus der Spirale von Gewalt rauskommen. Gewalt ist keine Lösung.

Unterricht muss die Meinung von Schülerinnen und Schülern ernst nehmen und darf ihren Positionen nicht ausweichen. Tabus sind einem echten Dialog nicht förderlich. Wenn in etlichen Fällen die Gewalt nicht von deutschen Jugendlichen ausgeht und diese selbst Bedrohung und Aggression erfahren, dann ändert das nichts an dem Unterrichtsziel, dass Gewalt keine Lösung ist, dass Hass- und Gewaltspiralen verhindert werden müssen, bei denen Ursache und Wirkung schließlich kaum noch auszumachen sind. Und es bedarf auch der Analyse, warum bestimmte – in der Regel kaum integrierte – jugendliche Ausländer mitunter so aggressiv sind und ob da nicht auch eine Mitverantwortung auszumachen ist, etwa im Sinne von Max Frischs Satz: „Die meisten taten ihnen nichts, aber auch nichts Gutes".

Gewaltprävention als fächerübergreifende Thematik

Über die Sozialkunde hinaus vermögen viele Fächer zur Gewaltprävention wichtige spezifische Beiträge zu leisten. So kann die Behandlung des „andorranischen Juden" von Max Frisch im Deutschunterricht fatale Konsequenzen von Vorurteilen aufdecken. In einem wirtschaftskundlichen Fach kann man die Rolle von Ausländern im Wirtschaftsprozess („Sie nehmen uns die Arbeitsplätze weg.") differenziert behandeln. Für Geschichte und Politik/Sozialkunde sind Nationalismus, Imperialismus und Menschenbild, Minderheiten, Grund- und Menschenrechte und in besonderer Weise das nationalsozialistische Herrschaftssystem in Deutschland Kernthemen. Zur unterrichtlich-analytischen Aufarbeitung sollten Besuche von Konzentrationslagern (Gedenkstättenarbeit) und das Erforschen der örtlichen/regionalen Vorgänge, auch mittels Zeitzeugen, hinzukommen, um Betroffenheit zu erreichen. Für den Religionsunterricht erweist sich insbesondere das Neue Testament als Fundgrube dafür, wie Gewalt zu unterlaufen und die Gewaltspirale zu durchbrechen ist.

Im Bereich der Gewaltprävention bieten sich in besonderer Weise auch projektorientierte, fächerübergreifende Vorhaben an.

Pädagogen sollten insbesondere bei traditionellem Fachunterricht, um sich selbst Enttäuschungen und Frustrationen zu ersparen, einige Grundsätze beachten. Große Bedeutung kommt der kollegialen Absprache zu und der Beschränkung und Konzentration auf die jeweiligen fachspezifischen Schwerpunkte. Natürlich sind Überlappungen, Überschneidungen nicht zu vermeiden, zumal die Fächereinteilungen Schubladenkonstruktionen sind, die sich für die komplexe Wirklichkeit, wie sie auch die Schülerinnen und Schüler erleben, als zu begrenzt erweisen. Es ist jedoch ein Unterschied, ob es zu überwiegenden Redundanzen oder zu deutlichen fachspezifischen Schwerpunkten kommt. Nur die kollegiale Absprache kann im übrigen sicherstellen, dass elementare Fragen der Gewaltprävention, etwa sozialpsychologische Aspekte (ingroup-outgroup, Außenseiter, Funktionen von Mobbing, Feindbildern und Sündenbockpraktiken) nicht aus dem Raster der Unterrichtsfächer herausfallen.

Eine besondere – und oft auch koordinierende – Funktion kommt dem Fachbereich Sozialkunde/Politik zu, in dessen Bereich in der Regel auch die im Folgenden angeführten unterrichtlichen Bausteine zu den Begriffen „Gewalt" und „Rechtsextremismus" und „Vorurteile" fallen.

Präventionspotenziale des Sportunterrichts

Der besonderen Bedeutung wegen darf Sport in diesem Zusammenhang auch bei einer auf das Exemplarische reduzierten Perspektive nicht außer Betracht bleiben.

Über das Verhältnis von Geist und Körper ist von der Antike an bis in die Gegenwart viel nachgedacht und geschrieben worden; aktuell über die Bewegungsarmut von Kindern, das fehlende natürliche Umfeld, das diesen Mangel verstärkt, über den „motorischen Analphabetismus" von Jugendlichen, über den Zusammenhang von Ernährung, Bewegung und Gesundheit, für die aus deren defizitären Bilanzen resultierenden Verhaltensauf- und Aggressionsanfälligkeiten, über mangelnde Körperbeherrschung und Geschicklichkeit in Bewegungsabläufen und das deshalb unterentwickelte Empfinden für zugefügte Schmerzen bei Raufereien und Gewalttätigkeiten sowie über die allgemeineren analytischen Befunde wie Erlebnisarmut, Tendenzen zur Vereinzelung und zur Ellbogenmentalität. Man mag sich über die Reichweite solcher Analysen streiten, an den Kernen der Kritik lässt sich kaum rütteln.

Sport kann vieles bewirken, was hier nur schlaglichtartig herausgestellt werden kann:

◊ Sport vermag Aggressionen in physiologischer und psychischer Hinsicht zu kanalisieren und abzubauen.

◊ Sport vermag generell soziale Integration zu fördern, insbesondere mit Mannschaftsspielen.

◊ Sport verfügt zudem über besondere Integrationspotenziale; der kaum deutsch sprechende ausländische Jugendliche kann hier sehr rasch Anerkennung und Wertschätzung erfahren, die über den Sport hinaus wirksam werden.

◊ Sport fördert Fairness, die Anerkennung von Regeln, die Wertschätzung des Gegners.

◊ Sport fördert bei Mannschaftsspielen und in Verbindung mit Deeskalationsspielen die Körpererfahrung und sensibilisiert für Schmerz und Gewalt.

◊ Sport hat gerade bei Jugendlichen eine erhebliche Relevanz für das sich entwickelnde Selbstwertgefühl, das nicht nur auf intellektuellen und sozialen Prozessen fußt.

Natürlich kann Sport in Schule und Verein auch alle diese Ziele verfehlen, wenn bereits Jugendlichen zum Beispiel für das Handballspiel (versteckte) Fouls antrainiert werden, wenn Schüler sich bei ungeliebten Übungen mehr Misserfolg und Spott als Bestätigung einhandeln, wenn über Bestenauslese der Leistungsgedanke überbetont wird. Und Erziehung zur Fairness hat dann einen schweren Stand, wenn die Fußballhelden der Nation nicht nur „taktische Fouls" begehen, sondern sie auch noch nachträglich rechtfertigen und die fußball-engagierte Gesellschaft vom Sportredakteur bis zum Fan das weitgehend als „normal" ansieht und akzeptiert.

Es bleibt auch abzuwarten, welchen Stellenwert die Schulpolitik dem Unterrichtsfach und den möglichen Arbeitsgemeinschaften unter den Vorzeichen von Qulitätsmanagement und Globalisierungsdruck zumessen wird. Die derzeitige Präferierung von PC- und Internetpädagogik wird die Bewegungsdefizite nicht verringern. Schulsport hat in den letzten Jahren wichtige Akzente für die Weiterentwicklung gesetzt. So sind zunehmend vom Inlineskating bis zum Reitsport „Fun"- und Freizeitsportarten in das schulische Sportprogramm integriert worden. Die außerschulische Jugendarbeit bedient sich zunehmend ebenfalls der Erlebniskomponenten, indem sie mit „Event"- und „Adventure"-Elementen die alte Zeltlagerromantik, das Geländespiel, Stafetten- und Rallye-Varianten, Kanu-Wanderfahrten und ähnliches wieder entdeckt.

Fach Religion

Einerseits versteht es sich, dass man in der modernen, aufgeklärten, pluralistischen Gesellschaft sich in der Wertediskussion auf einen gemeinsamen Nenner beruft und einen solchen anstrebt. Andererseits ist es jedoch ein problematisches Grundverständnis von Pluralismus, wenn man den Blick für die verschiedenen Bereiche nicht schärft und die unterschiedlichen Quellen nicht mehr sichtbar macht, aus denen sich Konsens speist. Das Weglassen religiöser Dimensionen wäre auch für die so wichtige interkulturelle Verständigung kein günstiges Vorzeichen.

Der Einsatz des amerikanischen Bürgerrechtlers Martin Luther King gegen Rassendiskriminierung und für gewaltlosen Widerstand wurzelt in religiöser Motivation. Ein Auszug aus seinen Thesen mag dies belegen: „[...] Der Anhänger des gewaltlosen Widerstandes läßt sich weder äußerlich noch innerlich zu Gewalttätigkeiten hinreißen. Im Mittelpunkt der Lehre vom gewaltlosen Widerstand steht das Gebot der Liebe. Mit gleicher Münze vergelten würde den Hass in der Welt nur vermehren. Jeder müsste Verstand und Moral genug haben, um die Kette des Hasses zu zerreißen." Diese Positionen sind als Alternative zu Gewalt und Hass, zu Gewalt- und Hassspiralen bedeutsam. Sie beinhalten auch Leitlinien für die „akzeptierende Jugendarbeit". Zu akzeptieren sind extremistisch Orientierte als Personen; auf deutlichen Widerstand stoßen muss ihr Denken und Handeln, ohne in menschenfeindliche Polemik zu verfallen.

Vergleiche zwischen den Religionen können Verständnis und Toleranz fördern. Für Jugendliche und Erwachsene ist es oft eine Überraschung, auf diese Weise auf gemeinsame Wurzeln zu stoßen. Man lege den Schülerinnen und Schülern einmal bestimmte Sätze aus den Quellen des Christentums, des Judentums, des Islams und des Buddhismus vor mit dem Auftrag, sie entsprechend zuzuordnen. Mit und nach der Zuordnung können sie im Unterrichtsgespräch auf Gemeinsamkeiten, unterschiedliche Akzentsetzungen und besondere Bedeutungen und in Hinblick auf Transferschritte für das Handeln untersucht werden.

Bildende Kunst

Handeln, couragiertes Eintreten für Menschenwürde und für ein friedliches, tolerantes Miteinander setzt eine Standpunktfindung, eine persönliche Entscheidung voraus. Das kann mit dialogisch-argumentativen Mitteln des Unterrichts geschehen. Die Erarbeitung, Gewinnung einer Position kann jedoch auch durch die bildnerische Gestaltung gefördert werden und darin Ausdruck finden.

Eigenes Empfinden, Betroffenheit, Ängste, Wünsche, Hoffnungen können so angemessen verarbeitet werden, wobei die künstlerische Bearbeitung und die Reflexion Hand in Hand gehen. Zunächst wird die inhaltliche Dimension des Themas mit der Klasse erörtert und man sucht gemeinsam nach Möglichkeiten der Gestaltung. Im Prozess der zeichnerisch-graphischen Bearbeitung werden Gedanken mit Mitschülern ausgetauscht, und auch die Lehrperson ist beratend beteiligt. Kunst erweist sich so im Themenfeld von Gewalt und Rassismus als eine besonders geeignete Ausdrucksform, weil sie nicht nur Argumenten, sondern auch Gefühlen der Anteilnahme und der Mitmenschlichkeit Raum gibt.

Schüler-Produkte zu diesem Thema fallen insbesondere mit Blick auf die Altersstufen ganz unterschiedlich aus. Das spontane, unbefangene Kinderbild greift zu anderen Ausdrucksformen als Jugendliche es tun, die sich stärker reflexiv einzubringen versuchen. Bilder werden nicht für die Schublade gefertigt. Sie können klassen- oder schulintern oder auch öffentlich ausgestellt werden. Somit werden sie zu einer Herausforderung, einer Botschaft für den Betrachter.

„Wer, wenn nicht wir?" lautete der Titel einer Ausstellung „Bilder gegen Gewalt und Rassismus ", die von Silvia Izi, einer Graphikerin aus Ludwigshafen ins Leben gerufen wurde und die in sechs Bundesländern mit jeweils neuen Bildern von Schulen der Region gezeigt wurde. Das hat nicht nur gestalterische Impulse bei den beteiligten Schulen ausgelöst, sondern auch zu öffentlichen Diskussionsveranstaltungen mit Vertretern der Justiz, Polizei und des Ausländerbeirates und den Schulen – Schüler, Eltern und Lehrer – geführt.

Elemente unterrichtlicher Konzepte

Im Bereich Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit sind vielerlei Lernziele, Schwerpunktsetzungen und Inhalte unterrichtsrelevant; so auch die Verantwortung von Wirtschaft, Gesellschaft, Sozialpolitik, Polizei und Justiz, Asylrecht, Integrationskonzepten und Einwanderungsrecht, außerdem Täteranalyse oder Opferperspektiven.

Didaktisch-methodische Überlegungen

Es gibt Unterrichtsmodelle, die umfänglich und detailliert Erscheinungsformen von Gewalt in Stadien, Jugendgruppen, Cliquen, in der Schule, im Fernsehen, in Videos und im Internet aufzeigen. Sie werden merklich kürzer, unpräziser, wenn es um die eigene Verantwortung geht. Wie in diesem Beitrag, so liegt auch im Unterricht der Schwerpunkt auf der Bedeutung der persönlichen Verantwortung. Leitlinie und Maßstab für Urteil und Handeln sind insbesondere die Menschenwürde, die körperliche Unversehrtheit und die Gleichheit, wie sie in den Artikeln eins bis drei des Grundgesetzes verankert sind. Daraus resultiert die Einsicht, dass Gewaltanwendung keine Lösung sein darf. Beim Gros der Schülerinnen und Schüler ist diese Einsicht längst vorhanden. Es geht darum, weiterreichende Einsichten zu fördern, etwa der Gewalt nicht zu applaudieren (das gilt schon für die ernste Prügelei auf dem Schulhof), Gewalt nicht zu tolerieren und sich im Rahmen der eigenen Möglichkeiten gegen Gewalt auszusprechen und zu engagieren. Im Zentrum steht die Frage, wie Jugendliche sich in bestimmten Situationen verhalten und was sie selbst tun können.

In jedem Fall bedarf es der didaktischen Reduktion, der Konzentration auf Schwerpunkte, die im überschaubaren zeitlichen Rahmen bearbeitet werden können. Ob man bei Vorurteilen, nationalen Stereotypen, bei Deeskalationstraining, bei Jugendkriminalität, bei Integrationskonzepten (Gegeneinander – Nebeneinander – Miteinander?) ansetzt –, in der Regel stößt man auf die entscheidenden Kernfragen und Zielsetzungen. Es bietet sich an, rechtextremistisch motivierte Gewalttaten zum Thema zu machen, wobei die Materialien aus den Medien entnommen werden können oder aus dem schulischen-regionalen Umfeld recherchiert werden können.

Noch wichtiger als Systematik und Orientierungswissen, ohne dass diese vernachlässigt werden dürfen, sind:

Anschaulichkeit, Identifikationsmöglichkeit, Betroffenheit, Verfremdung (um eingefahrene Denkmuster aufzubrechen).

Das setzt möglichst geeignete Fallbeispiele sowie inhaltlich und gestalterisch überzeugende Materialien voraus, zum Beispiel auch literarische Beiträge, Karikaturen, Jugendbücher zum Thema, Auszüge aus Song-Texten bekannter Sänger oder Gruppen (zum Beispiel BAP, PUR, Die Ärzte), die sich häufig mit dieser Thematik befassen. Es sollten allerdings möglichst aktuelle Texte gewählt werden, deren Sänger und Gruppen den Schülerinnen und Schülern bekannt sind.

Udo Lindenberg: Vom Opfer zum Täter

„Es gibt nichts zu tun
in der toten Stadt.
Leere Fabriken,
wo keiner Arbeit hat.
Der Hafen ist verlassen,
hoffnungslos.
Er dreht hier noch durch:
Was mach ich bloß?

Er hängt den ganzen Tag rum,
gehört nirgendwo hin.
Eins ist ihm klar:
Alles läuft ohne ihn.
Da will er wenigstens Fan sein
vom Fußballverein,
wenigstens stolz darauf,
ein Deutscher zu sein.

Und gegen Ausländer sein,
ist auch schon mal was.
Endlich weiß er, wohin,
mit all seinem Hass.
Zuerst zog er bloß
mit der Flagge zum Spiel,
bis er irgendwann zuschlug
– das war wie'n Ventil.
Vom Opfer zum Täter
ist'n kleiner Schritt.
Noch gestern ein Nichts
und heut' marschierst du mit.
Bist'n armes Kind –
Bist'n dummes Kind.
Jetzt stolperst du mit
im braunen Wind.
Alte Hetzparolen,
und jetzt grölst du mit.
Vom Opfer zum Täter ist
es ein kleiner Schritt."

Vom Opfer zum Täter, Text & Music: Lindenberg, Udo/Scharper, Hendrick/Mac-Carone, Angelika © Universal/PolyGram Songs Musikverlag GmbH.

PUR: Wut im Bauch

„Wenn du manchmal aggressiv bist,
dann denk ich, ist das ganz normal.
Denn wer in dieser Welt nie 'ne Wut kriegt,
dem ist vermutlich alles scheißegal.
Benutz' deine Wut und saug' daraus Kraft,
'ne wilde Energie.
Aus Hitze im Blut wird Strom gemacht,
du musst nur wissen, wie.
Aggressionen ohne Richtung, ohne Ziel,
und es wächst die Wut im Bauch,
keine Lösung, kein Ventil,
und es wächst die Wut im Bauch.
Wie lange noch, bis der Kragen platzt,
und bis die Faust sich ballt?

Sie ist so hässlich, und sie grinst eiskalt:
Die Fratze der Gewalt.
Schrei' nur, schrei',
tob dich aus zur Musik,
lauf nur, lauf,
kämpfe, kämpf' um dein Glück.

Schrei' nur, schrei' für dein Recht,
und tob' dich aus zur Musik.
Lauf' nur, lauf' um den Sieg.
Und kämpf' ums Glück,
doch bitte tu' keinem weh …"

Wut im Bauch, Musik +Text: Engler, Hartmut/Reidl, Ingo/Ansel, Martin © by Arabella Musikverlag GmbH/Abenteuerland Verlagsgesellschaft mbH Verlagsrechte für die Welt.

Wichtig können auch aussagekräftige Bilder sein. Sicherlich kann ein breites methodisches Spektrum für die Erarbeitung in Frage kommen. Die Adressaten, die Schülerinnen und Schüler, dürfen dabei nicht zu Konsumenten eines fertigen Programms werden. Unterricht nimmt Problemfragen als Ausgangspunkt des Lernprozesses mit dem Ziel der Urteilsbildung. Eine Verinnerlichung – und Überprüfung und Wandlung – von Werten gelingt am ehesten über eine dialogische Auseinandersetzung, über eine Einbeziehung der eigenen Erfahrungen, Emotionen und (Vor-)Urteile, eine kritische Hinterfragung der Materialien, die keineswegs nur vorgefertigte Meinungen präsentieren, sondern echten Arbeitsunterricht und kritische Analyse ermöglichen. Es macht zum Beispiel wenig Sinn, einen Gewaltbegriff vorzugeben; ein solcher sollte mit Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden.

Mindestens ebenso wichtig wie „sehen" und „urteilen" ist „handeln" für den Aufbau und die Verinnerlichung von Werten. Dafür gibt es auch in schulischen Rahmen Möglichkeiten. Die Analyse der Situation von Asylbewerbern bleibt gegenüber einer unmittelbaren Begegnung, eines primären Kontaktes in der Reichweite und Nachhaltigkeit immer zurück.

Ein chinesisches Sprichwort besagt: „Ich höre – und ich vergesse. Ich sehe – und merke es mir. Ich tue – und ich verstehe." Zwischen Denken und Handeln sollte man also keine künstliche Barriere schieben. Denken löst in der Regel Handeln aus. Handeln wiederum wirkt auf Denken in fruchtbarer Weise zurück.

Erziehung ist wirksamer, wenn sie nicht gegen etwas, sondern für etwas ausgerichtet ist. Das entspricht in der Regel auch der Offenheit und den durchaus idealistischen Denkweisen der Kinder und Jugendlichen. So sollten im Unterricht erfolgreiche, nachahmenswerte Beispiele für Integration, Toleranz und Friedfertigkeit nicht nur als Marginalien vorkommen.

Es ist mit hoher Wahrscheinlichkeit anzunehmen, dass Erziehungsziele über eigene Begegnungs- oder Hilfsaktionen stärker verinnerlicht werden als über die Analyse schrecklicher politisch motivierter Greueltaten – so unverzichtbar letzteres auch ist. Eine interkulturelle Begegnung, eine Patenschaft mit einer Schule in Ruanda oder eine Kontaktaufnahme mit einer Initiative für Asylbewerber, eine Kooperation mit einer Behinderten-Klasse oder Vergleichbares kann auf Dauer Einstellungen und Grundwerte nachhaltiger festigen als der Versuch, Angst vor Fremden und Fremden nur „unterrichtlich" abzubauen.

Es gibt hochwirksame Unterrichtsreihen und -projekte für Toleranz und Friedfertigkeit, für soziale Gerechtigkeit, für Menschenwürde, die Begriffe wie Gewalt, Extremismus und Fremdenfeindlichkeit – wenn überhaupt dann nur peripher benennen und doch für diese Thematik von hoher Relevanz sind. Im Folgenden werden aus der Fülle der möglichen Aspekte drei kleine Bausteine in Hinblick auf unterrichtliche Umsetzung etwas näher beleuchtet.

Was ist Gewalt?

Zunächst muss sich die Lehrperson über Schlüsselbegriffe wie Gewalt, Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Extremismus Klarheit verschaffen, indem sie einschlägige Erklärungsversuche sowie einige fachliche Kontroversen kennt und um Problematik allzu weiter Begrifflichkeiten und auch zu enger Definition weiß. Es ist ein Unterschied, ob beim Gewaltbegriff verfassungsrechtliche, theologische, psychologische, pädagogische Betrachtungsweisen im Vordergrund stehen oder ob stärker die Täter- oder Opferseite gesehen wird. So wird etwa der im folgenden nicht im streng juristischen Sinne gemeinte Gewaltbegriff häufig durch Spannungsverhältnisse konkretisiert; inbegriffen sind in solchen Definitionen unter Umständen auch Rechtfertigungsversuche und Abwehrstrategien. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit und Systematik seien einige dieser „Gegensatzpaare" und „Spannungsverhältnisse" im Umkreis des Gewaltbegriffes angeführt:

physisch	psychisch
nach außen gerichtet	nach innen gerichtet
politisch motiviert	allgemeine Aggressionsbereitschaft
beabsichtigt	unbeabsichtigt
von Personen ausgehend	von Strukturen ausgehend
gegen Personen gerichtet	gegen Sachen gerichtet
Gewalt	Gegengewalt

Eine solche Systematik kann und muss mit Schülerinnen und Schülern in dieser Form nicht erarbeitet werden, wohl aber in einzelnen Elementen. Wichtig ist, dass sie an konkreten Beispielen einen Gewaltbegriff erarbeiten. Dafür kann man Fallbeispiele vorgeben, die dann gemeinsam diskutiert und schließlich auch begrifflich erfasst werden. Ein mögliches Beispiel:

Ist das Gewalt?

Entscheide einmal selbst, ob und in welchem Maß nach deiner Auffassung in den folgenden Beispielen Gewalt im Spiel ist. Mit der Skala (1) bis (3) kannst du abstufen, ob es sich um eine geringe (1), eine mittlere (2) oder eine schwere (3) Form der Gewalt handelt. (0) bedeutet, dass du das nicht unter Gewalt einstufst.

1. „Ich saß im Bus in der zweitletzten Reihe. Ein großer Junge hatte eine Wasserflasche dabei und nahm davon etwas in den Mund und spuckte es mir auf den Kopf. Meine Haare und mein Pulli waren nass."

2. „Der Lehrer rief mich grinsend an die Tafel. ‚Woll'n mal sehen, ob du für heute mehr gelernt hast als beim letzten Mal.' Ich konnte kaum einen klaren Gedanken fassen, und dazu verwirrte er mich noch mit seinen blöden Kommentaren."

3. „Dem Bio-Lehrer zeigen wir es in der nächsten Stunde. Der ist so trottelig. Den hauen wir nach Strich und Faden in die Pfanne."

4. Der 11-jährige Clemens, Rollstuhlfahrer, schaut neugierig zu, wenn die anderen Kinder aus der Nachbarschaft auf der Straße spielen. Er leidet darunter, dass ihn keiner beachtet. „Spasti mach Platz", hat ihm neulich ein Mädchen nachgerufen. Die anderen haben gelacht. Er bleibt jetzt lieber in der Wohnung.

5. Die graue Betonwand der städtischen Turnhalle wurde mit Graffiti-Werken „verziert". Die Stadtverwaltung hat Anzeige gegen Unbekannt erstattet. Vielen Jugendlichen gefällt das „Kunstwerk".

6. Zwei 15-jährige Jungen messen, angefeuert von der Clique, ihre Kräfte beim Ringkampf. Heute behält Ralf die Oberhand. Der Kampf ist beendet, als Dirk die Niederlage eingesteht.

Die Beschreibung des Gewaltbegriffes durch die Klasse könnte so aussehen: „Gewalt liegt vor bei absichtlichen körperlichen und andauernden seelischen Verletzungen von Menschen, bei gewollten Zerstörungen und Beschädigungen von Sachen. Gewalt muss aus der Sicht der Täter und der Opfer gesehen werden." In der Klasse acht einer Hauptschule hat der Autor einmal beobachten können, wie folgende Kurzdefinition erarbeitet wurde: „Gewalt gegen Personen tut weh und verletzt."

Ähnliche Sorgfalt ist beim Begriff des Rassismus angezeigt, was nicht leicht fällt, da der Ausgangsbegriff „Rasse" auf Menschen nicht anwendbar ist. Es geht darum, dass Begriffsvarianten gemeinsam reflektiert und Maßstäbe für abweichende Beurteilungen offengelegt werden.

Vorurteile auf dem Prüfstand

Soziale Vorurteile mit negativen Vorzeichen sind weit verbreitet und zwar in allen Schichtungen und Gruppierungen. Sie sind „stabil gewordene Wahrnehmungstäuschungen" (Alexander Mitscherlich), die im allgemeinen auch dann nicht korrigiert werden, wenn jemand davon abweichende Erfahrungen macht. In der Regel wird die Wirklichkeit durch die Brille der bereits vorhandenen Vorurteile wahrgenommen. „Wenig wissen – schlecht denken" oder: „Von anderen ohne ausreichende Begründung schlecht denken" ist eine durchaus treffende Kurzcharakteristik. In manchen Vorurteilen – nicht in allen – steckt auch ein „Körnchen Wahrheit". Das ist das Schlimme daran: Halbwahrheiten richten mehr Schaden an als Unwahrheiten.

Bei Mobbing, Intoleranz, Gewalt, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus spielen Vorurteile eine zentrale Rolle. Deshalb ist die unterrichtliche Thematisierung unverzichtbar. Es geht um zwei Schwerpunkte.

1. Vorurteile wie „Ausländer sind besonders kriminell" bedürfen der rationalen argumentativen Aufarbeitung (vgl. dazu auch Informationen zur politischen Bildung Nr. 248 zum Thema „Kriminalität und Strafrecht" und Nr. 269 zum Thema „Sozialer Wandel in Deutschland"). Das erforderliche aktuelle Fachwissen sollte man sich gegebenenfalls von Experten besorgen, die in der Lage sind, Kriminalstatistiken sorgfältig zu analysieren. Männliche deutsche Jugendliche in Großstädten sind mit Blick auf gleichaltrige Mädchen aus ländlichen Gebieten in statistischer Hinsicht erheblich krimineller. Vergleicht man männliche deutsche und ausländische Jugendliche in Großstädten, relativiert sich einiges. Fast jeder dritte nichtdeutsche Tatverdächtige ist wegen eines Verstoßes gegen das Ausländergesetz oder das Asylverfahrensgesetz ermittelt worden, weil er zum Beispiel nicht über die erforderlichen Papiere verfügt oder den ihm zugewiesenen Aufenthaltsort verlassen hat. Die Ausländer, die länger in Deutschland wohnen, sind nicht weniger rechtstreu wie ihre deutschen Nachbarn gleichen Alters und gleichen Geschlechts. Straffällig werden häufig diejenigen, die erst seit kurzer Zeit hier leben und denen die schulische und berufliche Integration bisher nicht gelungen ist. Wenn ein solches oder ein anderes Vorurteil („Die Ausländer nehmen uns die Arbeitsplätze weg") artikuliert wird, muss man sich damit auseinander setzen. Wenn die sorgfältige, differenzierte Analyse gelingt, wird Jugendlichen – und Erwachsenen – klar, was die Behauptung und leichtfertige Verbreitung solcher Vorurteile für Schaden anrichten, welche hohe Mitverantwortung da im Spiel ist.

2. Exemplarisch muss mit Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden, welche Funktionen Vorurteile erfüllen. Mit der Abwertung von Fremdengruppen (outgroup) geht in der Regel eine Aufwertung der Wir-Gruppe (ingroup) einher. Besonders drastisch drückt sich das aus in der Kennzeichnung rechtsextremen Denkens nach der Devise: „Hasst du was, bist du was". Unterricht muss sozialpsychologische Mechanismen exemplarisch aufdecken.

Geeignete Themen sind:
Außenseiter, Schwarze Schafe; Zusammenleben mit Behinderten; Gruppenrivalitäten (zwischen Klassen, Cliquen, Subkulturen); Nationale Stereotypen (die Polen, die Deutschen, ...); Antisemitismus; Menschenbild aus der Zeit des Imperialismus; Sinti und Roma; Generationenkonflikte; interkulturelles Zusammenleben.

Europäische Kommission: „Rassist?". Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlicheungen der Europäischen Gemeinschaft, 1998.

Fast bei allen Themen ist es möglich nach einer gründlichen Analyse die sozialpsychologischen Funktionen, insbesondere die Feindbild- und Sündenbockfunktion herauszuarbeiten. Über Vorgaben, soweit die Erkenntnisse nicht schon vorher von Schülerinnen und Schülern selbst formuliert worden sind, ist eine Problematisierung möglich:

Die folgenden sieben Aussagen versuchen, einige Ursachen für Vorurteile aufzudecken. Sie sollen in Gruppenarbeit untersucht und die Ergebnisse der Klasse vorgetragen werden.

1. Nur wer echtes Selbstbewusstsein hat, kann sich Toleranz leisten. Wem das Selbstbewusstsein fehlt, der benötigt Feindbilder.

2. Für Fremdenfeindlichkeit trifft zu: „Hasst du was, bist du was!"

3. Vorurteile zwischen Gruppen kann man mit einer Waage vergleichen: Was der Fremdgruppe negativ angelastet wird, erscheint bei der eigenen Gruppe positiv. Aufwertung durch Abwertung, Weißmalerei durch Schwarzmalerei.

4. Mit Vorurteilen kann man Verantwortung abschieben: Für das eigene Versagen oder für Frust wird ein anderer verantwortlich gemacht. Die andere Gruppe wird zum „Sündenbock", zum „Feindbild".

5. Vorurteile zwischen Gruppen werden vor allem dann gefährlich, wenn kein Gleichgewicht der Kräfte besteht. Für Minderheiten kann das sehr bedrohlich werden. Steigt zum Beispiel die Arbeitslosigkeit, heißt es rasch: „Ausländer raus!"

6. Oft „bekriegen" sich Minderheiten untereinander. Da die „Hauptgruppe" (die Mehrheit der Gesellschaft) zu stark ist, suchen sie sich eine andere Minderheit, eine „Außenseitergruppe", als Gegnerin.

7. Jugendliche werden in ihren Vorurteilen durch Erwachsene bestärkt, die ähnlich denken, sich aber nicht trauen, es zu sagen.

a) Treffen die Aussagen nach eurer Auffassung zu? b) Belegt eure Meinung mit Beispielen aus dem Unterricht oder mit anderen Fällen. c) Wählt drei Aussagen aus, die ihr für besonders wichtig haltet. Begründet eure Auswahl.

Klärung von Grundbegriffen

Im Zusammenhang mit der Analyse von rechtsextremistisch motivierten Gewalttaten bleibt es nicht aus, einige Begriffe zu klären und dafür Merkmale zu erarbeiten und zu bestimmen. Das ist auch mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I bereits leistbar. Die Kenntnis einiger Grundbegriffe macht die Jugendlichen im übrigen diskussionsfähiger. Mögliche Kernbegriffe sind die folgenden Ismen: Radikalismus, Extremismus, Rechtsextremismus, Neonazismus, Faschismus, Antisemitismus, Nationalismus, Antifa, Linksextremismus. Eine begriffliche Beschäftigung mit Extremismus ist immer mit einer Klärung grundgesetzlicher Postulate verbunden, insbesondere der Artikel eins bis 20. Extremismus benötigt einen Maßstab, um ihn näher zu bestimmen. Methodisch sind mehrere Wege denkbar:

◇ Es gibt die Möglichkeit, Merkmale von Rechtsextremismus aus Liedtexten von Skinhead-Bands zu erarbeiten. Die Lehrkraft muss jedoch jeweils konkret entscheiden, ob und in welchem Umfang sie einen ganzen Text oder Textauszüge heranzieht, gegebenenfalls auch in Abstimmung mit den Eltern. Man sollte die potenzielle Faszination solcher Texte nicht unterschätzen und nicht unbedacht zu deren Verbreitung beitragen. Sind den Schülerinnen und Schülern Textbeispiele bekannt oder kursieren sogar solche an der Schule, kann es sogar geboten sein, diese genauer zu analysieren. Kurze Textauszüge erlauben es bereits, die wichtigsten Merkmale von Rechtsextremismus, nämlich Rassismus, Hass und Menschenverachtung, Gewaltbereitschaft herauszuarbeiten.

Die Leitfragen dazu könnten lauten:
- Wie wirken die Liedauszüge auf euch? Worin könnte die Faszination für bestimmte Jugendliche bestehen?
- Vergleicht die Texte mit den Grundgesetzartikeln eins bis 20. Gegen welche wird verstoßen?

◇ Ein anderer Weg: Die Schülerinnen und Schüler erhalten den Auftrag, in Partnerarbeit mit Hilfe von Schulbüchern, allgemeinen Lexika und Jugendlexika zur Politik, gegebenenfalls auch mit Internet-Informationen, insbesondere auch der Verfassungsschutzorgane von Bund und Ländern, jeweils einzelne Begriffe zu klären. Dazu können Leitfragen vorgegeben werden:
- Aus welcher Sprache stammt der Begriff?
- Wie lautet die „Wortbedeutung"?
- Was bedeutet der Begriff heute inhaltlich (Definition, Merkmale)?
- Auf welche Personen, Gruppierungen trifft der Begriff zu?
- Wird der Begriff eindeutig oder unterschiedlich gebraucht?
- Zieht zur Beurteilung des Begriffs die im Grundgesetz (Artikel eins bis 19 und 20) verankerten Grundrechte und demokratischen Grundsätze heran.

◇ Eine weitere Möglichkeit: Die Schülerinnen und Schüler sammeln Merkmale, die sie dem Rechtsextremismus zuordnen, an der Tafel. Es wird dann ein Text zum Vergleich herangezogen. Beides wird dann einer kritischen Prüfung unterzogen. Dazu ein Textvorschlag, der für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I formuliert worden ist:

„Für Rechtsextremismus gelten folgende Merkmale:
- Die Nation wird in ihrer Bedeutung unangemessen übersteigert = Nationalismus.
- Das eigene Volk steht im Mittelpunkt = Rassismus und Antisemitismus.
- Damit im Zusammenhang steht im allgemeinen die Forderung nach Ausweisung der Ausländer = Fremdenfeindlichkeit.
- Man begnügt sich oft nicht nur ‚legaler' Überzeugungsarbeit, sondern greift zur Gewalt = Gewalttätigkeit.

Vereinfacht: Rechtsextremismus = Nationalismus + Rassismus + Fremdenfeindlichkeit + Gewalttätigkeit."

Nach: Halt – Keine Gewalt! – Ein Heft für die Schule, hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Jugend & Bildung e. V., Wiesbaden.

Um die rechtsextremistische Verführung von Jugendlichen nachvollziehbar zu machen, lohnt es sich – trotz großer Unterschiedlichkeit der historischen Situation – das Schicksal der Geschwister Scholl nachzulesen und zu besprechen (vgl. Inge Scholl: Die weiße Rose, Frankfurt a. M. 1993).

Rechtsextremismus an Schulen

Lehrpersonen sind in der Regel sensibel gegenüber Gewaltprozessen und Verletzungen der Menschenwürde im schulischen Raum und verwenden viel Zeit und Aufmerksamkeit für die Konfliktregelung und für ein tolerantes Miteinander. Dass der Vertrauensvorschuss, den sie Schülern notwendigerweise entgegenbringen, hin und wieder enttäuscht wird und ihnen den Vorwurf der Blauäugigkeit eintragen kann, ist in einigen Fällen bedauerlicher Bestandteil eines pädagogischen Grundrisikos. Wenn es stimmt, was eine Tageszeitung zitiert und plakativ als Überschrift verwendet: „Das wirklich Erschütternde ist, dass bereits viele Lehrkräfte schon aus Furcht vor körperlichen Attacken die Auseinandersetzung scheuen" („FAZ" vom 10. Oktober 2000, Angst vor körperlichen Angriffen), dann wäre zu prüfen, ob dies wirklich ein Indiz für die Ausbreitung von Rassismus und Extremismus an Schulen (einzelner Regionen) ist oder ob darin eher ein Beleg für ein allgemein verbesserungsbedürftiges Erziehungskonzept zu vermuten ist, das mehr

Konsens und Solidarität des Kollegiums erforderlich macht. Bei einer Umfage belegten Rückmeldungen einzelner Schulen Vorfälle mit rechtsextremistischem Hintergrund. So berichtet eine Hauptschule:

„Rechtsextreme/neonazistische Aktivitäten:

1. Im Schuljahr 1998/99 gab es an unserer Schule eine kleine Gruppe, die durch ihr Äußeres (Springerstiefel, Bomberjacken, Tragen von Symbolen) auffiel und provozierte. Nach der Schulentlassung trat diese Gruppe nicht mehr in Erscheinung. Zur Zeit sind der Schule keine weiteren Aktivitäten bekannt.

2. Zu gewalttätigen Auseinandersetzungen kam es in der Schule nicht. Außerhalb der Schule gab es Reibereien und auch Schlägereien zwischen Mitgliedern dieser Gruppe und albanischen Schülern und Aussiedlerkindern.

Zu 1.: Schulleitung und Lehrer führten Gespräche, um die Schüler dazu zu bewegen, ihre Gesinnung und auch ihr Äußeres zu ändern. Das Tragen von unerlaubten Symbolen wurde verboten. Die Eltern wurden informiert und um Unterstützung gebeten.

Zu 2.: Wenn die Schule von geplanten Aktionen erfuhr, wurde die Polizei informiert, um Eskalationen zu verhindern. Die Schulleitung arbeitet in einem Arbeitskreis „Gewaltprävention" mit, bei dem Informationen ausgetauscht und Maßnahmen auf Verbandsgemeindeebene koordiniert werden."

Diese sachliche, nüchterne Beantwortung gibt Wesentliches zur Situation der Schulen wider: Rechtsextremismus tritt auch in Schulen in Erscheinung, am häufigsten durch entsprechendes „Outfit" und das Tragen rechtsextremistischer Symbole, letzteres entweder provokativ offen oder etwas unscheinbarer auf Schulranzen und Schreibmäppchen. In Einzelfällen kommt es auch zur Nutzung schulischer PC, um rechtsextremistische Inhalte zu suchen, zum Abspielen und Mitsingen rechtsextremistischer Songs, zum Hitlergruß und zum Zeigen verbotener Flaggen und zum Mitbringen von Propagandamaterial. Letzteres sind strafrechtlich relevante Propagandadelikte, die von Schulen rasch unterbunden werden können. Für Gewalttaten, Schlägereien, Aktionen ist innerhalb der Schule wenig Raum; dafür fehlt die Anonymität und auch die enthemmende Wirkung des Alkohols. Die Schüler sind rasch bekannt, und relativ schnell ist ein Kontakt zu den Eltern oder auch zum Jugendamt und zur Polizei hergestellt. Die Schule setzt sowohl Mittel der pädagogischen Überzeugung ein als auch der Repression. Verantwortungsbewusste Pädagogen werden neben der sozial-pädagogischen Einzelfallarbeit, der eine besondere Bedeutung zukommt, solche Vorgänge auch angemessen in die unterrichtliche und schulische Arbeit integrieren. Dazu kommen präventive Maßnahmen. Genannt werden zum Beispiel Fachvorträge und Diskussionen mit Experten (zum Beispiel „Rechtsextremistische Rockszene", „Strafrecht und Rechtsextremismus"), Vorbereitung und Durchführung von Gedenkstättenfahrten, Aufführungen von Theaterstücken gegen Gewalt und Menschenfeindlichkeit und die Durchführung von Projekttagen. Rechtsextremismus als – wenn auch zahlenmäßig geringer – Bestandteil der Gesellschaft kann sich auch in der Schule nicht völlig in Luft auflösen, wird aber – das liegt an den Strukturen des Systems Schule – überwiegend an der Garderobe abgegeben und erst nach Schulende wieder virulent.

Pädagogen werden allerdings keine Grenzziehung zwischen „innerhalb" und „außerhalb" der Schule akzeptieren, wenn ihre Schüler beteiligt sind. Schwieriger wird es, wenn Ehemalige und Jugendliche von außerhalb der Schule dabei sind. Dann gewinnt die Vernetzung der Präventionsarbeit an Bedeutung, wie die Teilnahme an einem „Kommunalen Arbeitskreis", in dem die Verwaltung, insbesondere das Jugendamt, die Polizei, der Ausländerbeirat und mit Jugendarbeit befasste Verbände und Vereine mit am Tisch sitzen. Unter Umständen ergibt sich auch eine fruchtbare „bilaterale" Zusammenarbeit zwischen der Schule und einem Verein – im allgemeinen zwar nicht mit einer speziellen Orientierung gegen rechts, aber mit der ausdrücklichen Zielsetzung der Gewaltprävention und der Integration von Aussiedlern und Ausländern. Solche Impulse werden in der Kooperation von „Schule und Verein" besonders wirkungsvoll angestrebt. Der außerschulischen Jugendarbeit kommt dabei eine große Bedeutung zu, wobei allgemeine Grundsätze an den konkreten lokalen Bedürfnissen orientiert sein müssen. Es gibt eine Fülle interessanter Projekte in vielfältigen Konstellationen. In der mittelrheinischen Stadt Andernach hat ein Projekt zum Ziel, Vorurteile und Spannungen zwischen jugendlichen Einheimischen und Aussiedlern abzubauen. Die „Sportjugend Rheinland-Pfalz" hat dafür in Kooperation mit Schulen und dem Ost-West-Integrationsprogramm der städtischen Volkshochschule, in dem junge Aussiedler auf Schulabschlüsse vorbereitet werden, ein Projekt „Sport mit Aussiedlern" organisiert. Beim Volleyball, Basketball und beim Inlineskating sollen sich Einheimische und Aussiedler kennen, respektieren und auch schätzen lernen. Das Ziel ist eine Integration in die ortsansässigen Vereine. Wie wichtig gerade diese Integrationsarbeit ist, belegen einzelne Beispiele aus einer Befragung im Sommer 2000: Konflikteskalationen gibt es vor allem dann, wenn es in einer Schule rechtsorientierte Jugendliche und Gruppen von Ausländern und Aussiedlern gibt. Eine Schule berichtet: „Am 9. Mai 2000 hat ein türkischer Schüler (Klasse neun) einem ‚rechten' Schüler eine Flasche an den Kopf geschlagen. Beide Schüler wollten dann einen Tag später ‚die Sache' in der Stadt klären. Am Abend trafen nach Informationen anderer Schüler etwa 30 ‚Schwarze' mit der gleichen Zahl Ausländer an einer Tankstelle zusammen. Der Einsatz mehrerer Streifenwagenbesatzungen soll Schlimmeres verhütet haben.

Einen fließenden Übergang von Ängsten, Unwissenheit, Vorurteilen, Sündenbocksuche und ausländerfeindlichen sowie rechtsextremistischen Parolen bringen Schüler vielfach recht schroff und teils auch aggressiv in den Unterricht ein. Da werden Thesen vertreten, dass Ausländer Arbeit und Wohnungen wegnähmen, den Sozialstaat belasteten und hoch kriminell seien. Das deutsche „Boot sei längst voll", und jeder Mensch solle in seinem Kulturkreis bleiben. Die Juden seien im übrigen an Vielem selbst schuld und mit der Berichterstattung über die Judenvernichtung im nationalsozialistischen Deutschland müsse endlich Schluss sein, ebenso mit der „Vergangenheitsbewältigung". Die Neonazis hätten den Mut, endlich einmal die Dinge beim Namen zu nennen. Solche Thesen werden in unterschiedlicher Dosis und Intensität vorgetragen; sie verlangen der Lehrperson viel Geduld und Überzeugungskraft ab. In der Regel bedarf es geeigneter unterrichtlicher Strategien, wobei Argumentation und Überzeugung wichtiger sind als Verurteilen und voreiliges Moralisieren. Die Last der Auseinandersetzung sollte dabei nicht auf eine einzelne Lehrperson abgewälzt oder von ihr alleine getragen werden. Es bedarf der kollegialen Absprachen, der Konferenzarbeit, gemeinsamer Zielvereinbarungen und ihrer Integration in der Schulkonzept (siehe auch S. 2, Allgemeine Ziele der „Erich-Maria-Remarque-Oberschule"), und wenn möglich sollten auch die Eltern einbezogen werden.

Ein Realschulleiter schreibt im Sommer 2000 an alle Eltern:

„[…] Besorgt bin ich am Ende dieses Schuljahres über fremdenfeindliche und rechtsorientierte Anzeichen unter Schülern, die seit geraumer Zeit in und außerhalb der Schule zu beobachten sind. Fehlender Respekt vor der Würde des Anderen, gerade auch des Fremden, dazu eine vielfach niedrige Toleranzschwelle einerseits und eine oft nur schwach ausgeprägte Zivilcourage bei Betroffenen andererseits fordern eine eindeutige Haltung der in der Schule Tätigen und der Elternhäuser. Wir sind jedenfalls nicht bereit, Entwicklungen dieser Art tatenlos zuzuschauen, und wir erwarten auch von den Elternhäusern ein entschiedenes Nein gegen solche Tendenzen. Im kommenden Schuljahr werden wir diesem Thema besondere Beachtung schenken und hoffentlich mit Ihrer Unterstützung die erforderlichen Präventionsmaßnahmen verstärken, allen rassistischen Ansätzen entgegenzuwirken und die große Mehrheit derer stark zu machen, die ein solches Gedankengut nicht unterstützen. Wir werden uns auch nicht scheuen, gegebenenfalls strafrechtliche Schritte einzuleiten […]"

Das offene Bekennen der Probleme und die offensive Information sind sicherlich wichtige Schritte in der Präventionsarbeit. Die Beispiele zeigen, dass meist dort, wo Rechtsextremismus in der Schule oder im unmittelbaren Umfeld auftritt, die Schulen, die Pädagogen durchaus nicht „blauäugig", sondern recht professionell reagieren und agieren, nicht verharmlosen und auch nicht „wie das Kaninchen auf die Schlange starren". Sie treffen und unterstützen Maßnahmen, die bezogen auf den Raum der Schule, in der Regel auch wirksam sind. Doch mit schulischen Mitteln sind strukturelle Probleme der Gesellschaft nicht alleine zu lösen. Die genannten Beispiele sollten nicht darüber hinwegtäuschen, dass bei der weitaus größeren Zahl von Schulen keine Vorfälle mit eindeutigem rechtsextremistischem Hintergrund bekannt sind, ohne dass sie damit die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Präventionsarbeit negieren.

Stellenwert pädagogischer Prävention

In den vorherigen Abschnitten ist der Versuch gemacht worden, in exemplarischer Form einige unterschiedliche pädagogische Präventionsansätze aufzuzeigen. Einen guten Überblick über ähnliche, insbesondere über außerschulische Konzepte bietet Wilfried Schubarth in einem aktuellen Beitrag „Pädagogische Konzepte als Teil einer Strategie gegen Rechtsextremismus" (Beilage zu Das Parlament 39/2000).

In neueren Konzeptionen tauchen Begriffe wie „vernetzt", „ganzheitlich", „kooperativ" und „integriert" häufig auf. Und sicherlich ist auch im Bereich von Gewaltprävention davon einiges relevant, wie es etwa am kommunalen „runden Tisch" deutlich wird. Das wäre eine Seite der Vernetzung, die allerdings nicht auf Kumulation und Überreaktion hinauslaufen sollte.

Bedeutsamer ist jedoch eine andere Seite der „Vernetzung": Welche Funktion kommt der Gewalt- und Extremismusprävention in der gesamtgesellschaftlichen Auseinandersetzung zu? Es geht dabei nicht um die eingangs erwähnten Schuldzuweisungen. Die Wahrnehmung eigener Verantwortlichkeiten und Möglichkeiten sind deutlich herausgestellt worden und bedürfen keiner nachträglichen Relativierung. Die aufklärerisch-argumentative Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus darf den Jugendlichen und Erwachsenen jedoch nicht allein die Verantwortung aufbürden.

Zunächst ist und bleibt die Verhinderung und Bekämpfung von Rechtsextremismus eine politische Aufgabe. Und da spielt die Verringerung von Jugendarbeitslosigkeit, die Stärkung der Familienpolitik, die Förderung einer kinder- und jugendfreundlichen Umwelt, die Weiterentwicklung des Generationenvertrages, die Sicherung der sozialen Komponente der Marktwirtschaft unter dem Vorzeichen von Globalisierung und damit die Minimierung der Zahl der Modernisierungs- und Globalisierungsverlierer eine wichtige Rolle, ebenso Einwanderungsregelungen und die Integrationskonzepte. Das alles ist die präventive Dimension der Politik. Dieser Aspekt muss auch Gegenstand unterrichtlicher Behandlung sein, in möglichst konkreter, fall- und erfahrungsbezogener Form. Auch die vollständige Beseitigung der Jugendarbeitslosigkeit allein würde die Gewalt und den Extremismus nicht zum Verschwinden bringen. Unter den Hooligans wie unter Rechtsextremisten befinden sich auch etliche junge Männer mit festem Job und selbst gut situierte Bankangestellte. Es gibt keine „einfachen, monokausalen Erklärungen für den Rechtsextremismus und für Gewalt" (Bundestagspräsident Wolfgang Thierse am 28. September 2000 im Bundestag).

Darüber hinaus geht es darum, wie entschieden der Staat gegen Gewalt, insbesondere gegen politisch motivierte Gewalt vorgeht. Auch diese Dimension kann nicht allein durch den „Aufstand der Anständigen" ersetzt werden. Winfried Schubarth benennt fünf Ebenen, die in die pädagogische Prävention eingebunden sein müssen: die ökonomisch-soziale Ebene, die politische Ebene, die Ebene der Polizei und der Justiz, die Ebene der Kommune, die Alltagsebene und die Ebene der Pädagogik und der politischen Bildung.

Es macht keinen Sinn, die beschriebenen Präventionsansätze in ein Ranking, in eine Prioritätenliste zu bringen. So kann zum Beispiel ein spezielles Streitschlichtungs-Programm das Erziehungsklima einer Schule ganz erheblich beeinflussen und für die Primärprävention sensibilisieren. Und eine Kampagne gegen Rechtsextremismus kann Impulse für eine langfristige, kontinuierliche Bildungsarbeit freisetzen.

Auch hier bestehen fruchtbare Wechselwirkungen. Da die Ursachen für Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit – bestehend in emotionalen, wertemäßigen, sozialen und ökonomischen Entwurzelungen – weder über Nacht noch mittelfristig verschwinden, ist für Pädagogik und politische Bildung ein langer Atem angesagt, auch wenn das öffentliche Interesse wieder nachlässt, wie bereits im Laufe der neunziger Jahre geschehen. Von daher ist Wilfried Schubarths Resümee nachvollziehbar: „Die Ernsthaftigkeit der gegenwärtigen Debatte um Rechtsextremismus wird sich auch daran zeigen, ob – neben repressiven Maßnahmen – mehr in den präventiven Bereich, insbesondere in die pädagogische Jugendarbeit und politische Bildung investiert werden kann. Würde diese Chance erneut vertan, ließe die nächste große Rechtsextremismusdebatte wohl nicht lange auf sich warten."

Die Schule mit ihren Unterrichts- und Lehrerstunden hat im allgemeinen verlässliche Ressourcen. Sowohl die quantitativen – zum Beispiel durch Erhöhung der Unterrichtsverpflichtungen – als auch die qualitativen Beanspruchungen, wofür Gewalt- und Extremismusprävention keineswegs die einzigen Belege sind, haben in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Erziehung benötigt Zeit, die man der Pädagogik einräumen sollte. Und die gemeinsame Erklärung von Kultusministerkonferenz, DGB und Beamtenbund vom Oktober 2000 hat hoffentlich mehr als nur eine deklamatorische Funktion: „Es ist Verpflichtung von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung für Lehrerinnen und Lehrer, die erforderlichen Rahmenbedingungen zu sichern, damit sie den hohen Erwartungen gerecht werden können. Dazu gehört auch, sie vor ungerechtfertigten und pauschalen Vorwürfen zu schützen, sie bei ihrer Arbeit nach besten Kräften zu unterstützen und das Arbeitsklima und die Berufsmotivation zu fördern." Eine intensive, effiziente und praxisbezogene berufsbegleitende Fortbildung wäre eine der wichtigsten Rahmenbedingungen, die der politischen Bildung der Schülerinnen und Schüler insgesamt und auch der Gewaltprävention zugute käme.

Herausgeberin: Bundeszentrale für politische Bildung (BpB), Berliner Freiheit 7, 53111 Bonn.
Fax-Nr. 0 18 88/515-309, *Internet-Adresse:* http://www.bpb.de, *E-mail:* ag4@bpb.bund.de
Redaktion: Elke Diehl, Jürgen Faulenbach (verantwortlich, BpB). *Manuskript*: Wolfgang Redwanz.
Gestaltung: Hans-Jürgen Binder, Karin Leszinski, München. *Redaktionsschluß*: November 2000.
Gesamtherstellung, Verlag und Vertrieb: Franzis' print und media GmbH, Karlstaße 35, 80333 München.